

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE VÉZINA

L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE EXPLOITANT LE RÉCIT DE VIE
ET SON APPORT SUR LA CONNAISSANCE DE SOI CHEZ DES ÉLÈVES AYANT DES
DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

JANVIER 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé

Dans le système d'éducation québécois, une partie des élèves du secondaire qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) se retrouvent en classe d'adaptation scolaire. Dans ces classes, la formation de base doit être adaptée aux besoins particuliers des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires variées. En ce qui concerne le français, langue d'enseignement, ces adaptations mettent parfois l'accent sur le côté utilitaire de la langue, en exploitant peu le texte narratif. La compétence en écriture est souvent restreinte aux notions de grammaire, d'orthographe et de syntaxe. Les élèves rédigent rarement des productions écrites et ils écrivent surtout des textes utilitaires comme des lettres de présentation et leur curriculum vitae. Par ailleurs, ces élèves ignorent la plupart du temps la nature de leurs difficultés d'apprentissage ce qui rend difficile l'identification de leurs forces et de leurs défis. Pourtant, cette reconnaissance de soi pourrait faciliter le développement de stratégies compensatoires. Cette méconnaissance les affecte tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel en créant chez eux, bien souvent, une perception négative de ce qu'ils sont comme élève et comme personne. Or, l'exploitation du récit de vie offre différentes possibilités pour développer la connaissance de soi des élèves par le biais des pratiques de lecture et d'écriture. C'est justement cette avenue que la présente recherche a voulu explorer en élaborant et en mettant à l'essai un dispositif pédagogique selon la pédagogie du projet dans une classe d'adaptation scolaire du secondaire et en analysant et interprétant son apport sur la connaissance de soi des élèves. Cette recherche documente aussi l'appréciation dudit dispositif pédagogique par les enseignants et les élèves ayant participé à la mise à l'essai. Pour ce faire, cette étude a suivi le devis de la recherche

développement tout en empruntant quelques caractéristiques à la recherche-action. Les données ont été recueillies de septembre 2005 à janvier 2006 auprès de 10 élèves et deux enseignants à partir d'entrevues et d'observations en classe, de même qu'à partir des activités réalisées par les élèves durant cette mise à l'essai. Les résultats démontrent que le dispositif pédagogique a été très apprécié des différents participants et qu'il contribue au développement de la connaissance de soi des élèves par l'entremise de la lecture et de l'écriture.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre I	5
Problématique	5
1.1 Contexte socioéducatif québécois et les élèves ayant des difficultés.....	6
1.2 Question et importance de la recherche.....	15
Chapitre II.....	18
Cadre conceptuel	18
2.1 Connaissance de soi.....	19
2.1.1 Connaissance de soi chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage... 21	
2.2 Compétences langagières selon l'école québécoise	26
2.2.1 Lire et apprécier des textes variés.....	30
2.2.2 Écrire des textes variés	32
2.2.3 Communiquer oralement selon des modalités variées.....	33
2.3 Habiletés langagières selon les CFER.....	34
2.4 Lecture et écriture chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.....	37
2.5 Récit de vie en lecture et en écriture.....	43
2.6 Objectifs de la recherche et démarche pédagogique	48
Chapitre III.....	52
Méthodologie.....	52
3.1 Recherche développement et recherche-action	53
3.2 Participants	57
3.3 Déroulement de la recherche	60
3.3.1 Recherche documentaire.....	60
3.3.2 Analyse exploratoire de la classe d'adaptation scolaire (CFER).....	62
3.3.3 Élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique.....	70
3.4 Collectes et analyses des données	72
3.4.1 Entrevues individuelles avec les élèves.....	74
3.4.2 Entrevue en petit groupe avec les enseignants.....	74
3.4.3 Observations en classe	75
3.4.4 Activités réalisées par les élèves.....	77
Chapitre IV	78
Résultats.....	78
4.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique.....	79
4.1.1 Première semaine	80
4.1.2 Deuxième semaine	82
4.1.3 Troisième semaine	84
4.1.4 Quatrième semaine	85
4.1.5 Cinquième semaine.....	87
4.1.6 Sixième semaine	89
4.1.7 Septième semaine	90

4.1.8 Huitième semaine	92
4.1.9 Neuvième semaine	93
4.1.10 Dixième semaine	95
4.1.11 Onzième semaine	95
4.1.12 Douzième semaine	97
4.1.13 Treizième semaine	97
4.1.14 Quatorzième semaine	98
4.1.15 Quinzième semaine	100
4.2 Apport du dispositif pédagogique	101
4.2.1 Élève 1	103
4.2.2 Élève 2	106
4.2.3 Élève 3	109
4.2.4 Élève 4	112
4.2.5 Élève 5	116
4.2.6 Élève 6	120
4.2.7 Élève 7	123
4.2.8 Élève 8	126
4.2.9 Élève 9	128
4.2.10 Élève 10	131
4.2.11 Synthèse des cas	135
4.2.12 Perception des effets du dispositif pédagogique	139
4.3 Appréciation du dispositif pédagogique	148
4.3.1 Appréciation des enseignants	149
4.3.2 Appréciation des élèves	156
Chapitre V	160
Discussion	160
5.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique	161
5.1.1 La pédagogie du projet	162
5.1.2 Amélioration du dispositif	164
5.2 Apport du dispositif pédagogique	169
5.2.1 Apport selon l'étude de cas des élèves	169
5.2.2 Apport selon la perception des effets du dispositif pédagogique	171
5.3 Appréciation du dispositif pédagogique	173
Chapitre VI	177
Conclusion	177
6.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique	182
6.2 Apport du dispositif pédagogique	184
6.3 Appréciation du dispositif pédagogique	187
6.4 Limites de l'étude	188
6.5 Retombées de l'étude	189
Références	191
Appendice A	198
Formulaire de consentement	198
Appendice B	203

Protocoles d'entrevues de l'analyse exploratoire	203
Appendice C	206
Arbres thématiques des entrevues exploratoires.....	206
Appendice D	211
Synthèse de l'esquisse du dispositif pédagogique soumise aux enseignants.....	211
Appendice E.....	217
Protocoles des entrevues réalisées auprès des élèves	217
Appendice F	221
Protocole de l'entrevue réalisée auprès des enseignants	221
Appendice G	223
Dispositif pédagogique mis à l'essai	223
Appendice H	284
Arbre thématique des entrevues réalisées avec les élèves	284
Appendice I.....	287
Arbre thématique de l'entrevue réalisée avec les enseignants.....	287

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les instruments de mesure et l'analyse réalisée.....	73
Tableau 2 : Composition des catégories portant sur les perceptions de soi.....	102
Tableau 3 : Synthèse de la perception de soi des élèves.....	136
Tableau 4 : Synthèse de la perception de soi globale des élèves.....	138
Tableau 5 : Composition des catégories portant sur les effets.....	140
Tableau 6 : Composition des catégories portant sur l'appréciation.....	148

Remerciements

Toute ma reconnaissance va à mes directrices de recherche, Mesdames Noëlle Sorin et Nadia Rousseau qui, par leur soutien constant, m'ont permis de réaliser cette recherche. La grande disponibilité dont elles ont fait preuve durant toute la durée de la démarche, et particulièrement au moment crucial de la rédaction, a été pour moi d'une aide précieuse. Les connaissances que j'ai acquises dans leur domaine respectif me serviront sans aucun doute durant ma carrière.

Un remerciement particulier doit également être adressé à Mesdames Godelieve Debeurme et Ginette Plessis-Bélair pour l'expertise qu'elles ont accepté de partager afin de bonifier le dispositif pédagogique. Il en est de même pour Mesdames Suzanne Daneau et Martine Dupont de la Boîte à lettres de Longueuil, dont l'expérience innovante avec les jeunes adultes analphabètes a inspiré certains éléments dudit dispositif pédagogique. Par l'entremise de son roman autobiographique *Les calepins de Julien*, l'auteur Bruno Roy a également été une source d'inspiration pour de nombreuses activités, sans oublier sa disponibilité et l'enthousiasme qu'il a montré en acceptant de rencontrer les élèves.

Les enseignants et les élèves du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) ayant participé à cette étude méritent une mention spéciale, puisque sans leur pleine collaboration, cette recherche n'aurait pu se réaliser. Grâce à son expérience avec les élèves ayant des difficultés, l'enseignant responsable du CFER, a été sans aucun doute un facteur important pour la réussite de ce projet.

Je sais gré également aux membres de la Chaire Normand Maurice pour leur encouragement. Une pensée particulière va à Odette Larouche pour la relecture linguistique du document.

Ces remerciements seraient incomplets sans exprimer ma gratitude à mon amoureux Dominic qui par sa compréhension, sa patience et son soutien, a grandement facilité la réalisation de ce projet de maîtrise. Je remercie finalement mes parents, Joçelyne et Régis, ainsi que mes amies qui ont su me soutenir et me stimuler de diverses façons.

Introduction

Les écoles regroupent des élèves présentant des caractéristiques et des profils différents. Certains d'entre eux cheminent normalement, alors que d'autres éprouvent des difficultés et accumulent des retards scolaires. Ces difficultés d'apprentissage peuvent affecter une ou plusieurs matières et avoir des répercussions plus ou moins importantes sur le cheminement scolaire de l'élève. Les difficultés en lecture et en écriture perturbent toutefois l'ensemble des apprentissages, sans oublier leur impact sur le plan personnel. En effet, il a été démontré que les difficultés d'apprentissage en français, contrairement à celles en mathématiques, influencent autant le concept de soi scolaire que celui global (Maltais et Herry, 1997). L'élève développe ainsi une perception négative de lui-même comme apprenant et comme personne. Par ailleurs, l'estime de soi de ces élèves est grandement affectée par les difficultés d'apprentissage qu'ils éprouvent et par la méconnaissance qu'ils ont de l'origine et de la nature de celles-ci.

Ces élèves se retrouvent bien souvent en classe d'adaptation scolaire au secondaire et sont fréquemment orientés vers l'un des cheminements particuliers offerts ou encore vers des programmes d'insertion professionnelle tels les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). La formation offerte en contexte des CFER est axée sur l'insertion socioprofessionnelle et l'enseignement des matières de base comme le français se limite maintes fois aux apprentissages favorisant cette insertion. Les pratiques de lecture priorisent par exemple l'utilisation de textes utilitaires comme le journal et les pratiques d'écriture mettent l'accent sur la rédaction du curriculum vitae ou

des lettres de présentation l'accompagnant. Les autres types de textes, comme le texte narratif, sont très peu exploités.

Or, qui pourrait prétendre n'avoir jamais reconstruit, dans ses pensées, une histoire ou un événement qu'il jugeait insatisfaisant ou qu'il voulait tout simplement différent? Notre identité s'est construite par les nombreux récits qui nous ont été racontés, que nous avons lus ou que nous avons nous-mêmes contés. Le récit est considéré comme un mode de pensée qui permet de construire la conception de ce que nous sommes, c'est-à-dire notre identité (Bruner, 1996). La connaissance de soi est ainsi étroitement liée aux récits écrits ou oraux faisant partie de notre culture. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture participe de cette façon à la construction de notre identité en nous permettant l'appropriation du monde de la narration. L'enfant qui découvre ce monde par le biais des histoires racontées par les personnes de son entourage se l'approprie ensuite grâce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Devant la faible utilisation du texte narratif, en contexte de classe d'adaptation scolaire du secondaire dans certains programmes particuliers comme les CFER, et devant la méconnaissance des élèves de leurs difficultés, l'exploitation du récit de vie en classe de français offre diverses possibilités pour le développement identitaire dont la connaissance de soi fait partie intégrante. La présente étude vise donc à découvrir comment le développement de la lecture et de l'écriture par l'exploitation du récit de vie peut contribuer à celui de la connaissance de soi des élèves ayant des difficultés

d'apprentissage. Pour ce faire, un dispositif pédagogique utilisant un récit de vie a été élaboré et mis à l'essai dans une classe d'adaptation scolaire d'un CFER.

La problématique sera d'abord détaillée en regard du contexte socioéducatif québécois dans lequel évoluent les élèves ayant des difficultés. Après cette mise en contexte, le cadre conceptuel permettra de mieux comprendre comment se développe le concept de soi des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ce chapitre expliquera également ce que sont les compétences langagières selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001; 2004) et les habiletés langagières selon les CFER, pour ensuite montrer quelles sont les difficultés que rencontrent certains élèves dans les pratiques de lecture et d'écriture. Le troisième chapitre exposera la méthodologie de cette recherche qui suit le devis d'une recherche développement en empruntant quelques caractéristiques de la recherche-action. Les résultats qui seront présentés au quatrième chapitre seront ensuite discutés au cinquième chapitre en regard de la problématique et des éléments du cadre conceptuel. Les principales conclusions de cette étude seront finalement détaillées au dernier chapitre.

Chapitre I

Problématique

Dans les classes d'adaptation scolaire au secondaire, les liens entre l'alphabétisation et le marché du travail sont priorités afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (MEQ, 1998). Ce choix pédagogique laisse parfois peu de place au texte narratif, sans oublier les autres fonctions de la lecture et de l'écriture dont le développement culturel et la connaissance de soi. Les plaisirs directement rattachés à la lecture et à l'écriture sont ainsi peu abordés avec ces élèves qui ont pourtant besoin d'être motivés à la tâche. Le développement des habiletés en écriture et en lecture d'ailleurs contribuerait à la connaissance de soi des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Une telle situation est soulevée par des recherches antérieures (Giasson, 1997; Martinot, 2001; Million-Lajoinie, 1999; Sorin et Plessis-Bélaïr, 2007) et le présent chapitre traite de cette problématique. Il décrit brièvement le contexte socioéducatif québécois et la situation des élèves du secondaire ayant des difficultés en se basant sur quelques constats empiriques. Un regard particulier est ainsi porté sur le développement de leurs compétences langagières, sur la méconnaissance qu'ils ont de leurs difficultés et sur les possibilités qu'offre le récit de vie en classe d'adaptation scolaire. Cette identification du problème de recherche permet enfin de présenter la question de recherche et l'importance d'une telle recherche pour les milieux scolaires et sociaux, ainsi que sa pertinence scientifique.

1.1 Contexte socioéducatif québécois et les élèves ayant des difficultés

Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) ont permis de questionner la capacité de l'École québécoise à mener tous les élèves à la réussite. Depuis, plusieurs cheminements

scolaires, comme les cheminements particuliers temporaires ou continus, ont été développés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), maintenant nommé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), afin de rendre l'école plus accessible aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Deux cheminements particuliers sont offerts aux élèves du secondaire handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : le cheminement particulier de formation temporaire (CPFT) et le cheminement particulier de formation continu (CPFC). Le premier vise les élèves qui sont en mesure de récupérer leur retard et d'intégrer par la suite une classe ordinaire, puis d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). Le deuxième a plutôt comme objectif d'aider les élèves qui ont un retard scolaire trop important et qui ne peuvent réintégrer une classe ordinaire (MELS, 2006). Le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) fait d'ailleurs partie des cheminements particuliers de formation continus.

Ces programmes semblent réussir pour certains, mais ils ne sont pas la panacée à tous les problèmes scolaires que vivent de nombreux jeunes, comme le démontre le taux élevé du décrochage scolaire au Québec. En effet, plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne réussissent pas dans ces programmes et finissent par quitter l'école sans avoir obtenu le DES, diplôme minimal pour entrer dans la vie active (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995). Bien que ces cheminements soient souvent considérés comme la voie privilégiée pour une majorité de jeunes en difficulté, près de la moitié de ces derniers les abandonnent au cours de la première année de ces

programmes (MEQ, 2003). Une étude récente du MELS (2006) démontre d'ailleurs que seulement 6,70 à 8,04 % des élèves ayant une difficulté d'apprentissage (légère ou grave) qui ont commencé leur secondaire à l'âge de 12 ans et qui ont été inscrits dans un des programmes de cheminement particulier, obtiennent un diplôme cinq ans après l'entrée au secondaire, alors que chez ceux ayant aussi une difficulté d'apprentissage (légère ou grave), mais étant inscrit en classe ordinaire, l'obtention du diplôme varie plutôt entre 32,10 et 35,3 %. Pour ce qui est des élèves ayant une difficulté d'apprentissage (légère ou grave) qui ont débuté leur secondaire à l'âge de 13 ans et qui ont été inscrits dans un des programmes de cheminement particulier, seulement 5,40 à 5,90 % d'entre eux obtiennent un diplôme cinq ans après l'entrée au secondaire, alors que chez ceux ayant aussi une difficulté d'apprentissage (légère ou grave), mais étant inscrit en classe ordinaire, l'obtention du diplôme varie plutôt entre 8,70 et 16,8 % (MELS, 2006). Les retards scolaires de ses élèves remontent parfois à plus loin. Ainsi, une étude du MEQ (1997) révèle que plus de 30 % des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont redoublé la première année du primaire et se retrouvent souvent inscrits au secondaire dans les différents cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle.

Ces études récentes soulèvent un certain questionnement au sujet des améliorations pouvant être apportées à l'école secondaire pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des difficultés. Bien avant les États généraux, des enseignants en adaptation scolaire réfléchissaient déjà à cette situation. C'est ainsi qu'en

1990, le premier Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) a vu le jour à Victoriaville pour assurer un meilleur avenir aux jeunes de 16 à 18 ans à risque de décrocher en créant un modèle innovant (Rousseau, 2003b) qui propose une structure scolaire différente, jumelant la formation générale à une entreprise de récupération. Il existe aujourd'hui un peu plus d'une quinzaine de CFER répartis dans différentes régions administratives du Québec. La plupart des jeunes des CFER n'ont pas les acquis d'une première année du secondaire parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage (Rousseau et St-Pierre, 2003). Ils présentent souvent un minimum de deux ans de retard scolaire et ont connu au moins deux échecs dans les matières de base (Fitzback, Therrien, et Castonguay, 1998). Toutefois, l'encadrement pédagogique innovateur qu'offrent les CFER permet à ces élèves de cheminer avec un certain succès, et pour la première fois, d'obtenir une forme de reconnaissance¹ et vivre ainsi une certaine réussite.

Le curriculum des CFER met l'accent autant sur la formation générale que sur la préparation au marché du travail en répondant à trois objectifs : 1) développer chez l'élève les compétences de base essentielles à une utilisation pratique de la langue maternelle et des mathématiques; 2) développer chez l'élève les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à son épanouissement personnel ainsi qu'à une intégration harmonieuse à la collectivité; et 3) développer chez l'élève les compétences

¹ « Les CFER ont développé une démarche pédagogique unique, sanctionnée par une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Éducation, le Certificat de formation en entreprise et récupération » (Pelletier, 2004, p. 5). Pour obtenir cette reconnaissance, les jeunes doivent réussir les objectifs de chacun des volets de formation décrits dans le *Programme de formation en entreprise et récupération*.

nécessaires à une travailleuse et un travailleur autonome et productif (Plessis-Bélair et Sorin, 2003). Dans son *Programme de formation en entreprise et récupération* (Fitzback, Therrien, et Castonguay, 1998), l'objectif de la connaissance de soi est étroitement lié aux objectifs d'apprentissage et de développement personnel. Le jeune doit apprendre à mieux se connaître et ainsi être en mesure de développer des comportements et des attitudes qui lui permettront d'accéder au marché du travail comme citoyen engagé et autonome.

Or, une recherche exploratoire révèle que les jeunes des CFER, tout en se sachant en difficulté et se jugeant incompetents, ignorent la teneur de leurs difficultés d'apprentissage, comme ils sont incapables de cerner leurs forces et leurs acquis (Rousseau et Bélanger, 2003). Il s'avère que cette méconnaissance a un impact sur l'appréciation que les jeunes ont d'eux-mêmes et cela se manifeste par « des sentiments de déception de soi, d'humiliation, d'isolement et de frustration » (Rousseau et Bélanger, 2003, p. 3). C'est ainsi que les auteures ont mis en place un programme d'autodétermination afin de favoriser la connaissance de soi², puisque celle-ci a un effet sur l'apprentissage des élèves et le développement d'une estime de soi positive. Les résultats de cette recherche démontrent que les jeunes ont développé un plus grand contrôle de soi ainsi qu'une meilleure perception de soi. De plus, ils ont plus de facilité à prendre du recul devant une nouvelle situation et ils ont acquis des valeurs de respect et de coopération. Le programme de connaissance de soi a finalement permis de rendre

² Les sujets de notre recherche n'ont pas participé à ce programme.

l'expérience scolaire de ces jeunes plus positive, et ce, malgré leurs difficultés d'apprentissage. Ce programme peut ainsi avoir un effet non négligeable sur les apprentissages, puisqu'il a un impact positif sur l'habileté du jeune à mieux gérer son attitude générale à l'égard de la tâche scolaire (Rousseau, 2004a; Rousseau et Bélanger, 2003). Martinot (2001) démontre également, à l'aide d'une réflexion théorique et des résultats de ses propres recherches, l'importance de la connaissance de soi dans la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés. Contrairement à Rousseau et Bélanger (2003), Martinot estime qu'il serait préférable de mettre davantage l'accent sur l'amélioration des compétences des élèves que sur l'application de programmes de connaissance de soi. Cette dernière estime que le cumul d'expériences positives dans l'apprentissage contribuerait davantage à la conception positive de soi. Cette position ne permet toutefois pas de régulariser la situation pour le nombre important d'élèves qui vivent des situations scolaires difficiles, et ce, dès le début de la scolarisation (Finley et Lyons, 1998; Maltais et Herry, 1997).

La part importante de la connaissance de soi autant dans la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés que dans l'amélioration de leur expérience scolaire est non négligeable. La connaissance de soi fait partie intégrante du *Programme de formation en entreprise et récupération*. En fait, les comportements attendus des jeunes des CFER sont les suivants (Fitzback, Therrien, et Castonguay, 1998, p. 32) :

- Prendre conscience de sa situation scolaire;
- Reconnaître ses points forts et ses points faibles;
- Identifier ses valeurs;

- Se fixer des objectifs personnels;
- Fournir des efforts pour atteindre ses objectifs.

Ainsi, les CFER utiliseraient plusieurs moyens afin de développer la connaissance de soi et la valorisation des jeunes, dont le programme *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir* (Arsenault, Bastien, Fitzback, et Thérien, 2000) qui aborde entre autres les thèmes du suicide, de la liberté et de la motivation scolaire. Ces activités exploitent essentiellement comme outils des articles de journaux ou encore des textes présentant le modèle des CFER, sa philosophie et ses valeurs. En fait, la lecture du journal quotidien est l'outil pédagogique privilégié dans les CFER, et ce, autant pour le développement de la connaissance de soi que pour celui des compétences langagières. En ce qui concerne plus spécifiquement le développement des compétences langagières, trois autres outils pédagogiques sont également utilisés : 1) le fichier orthographique qui est un petit boîtier où les jeunes conservent les mots de vocabulaire qu'ils consignent quotidiennement; 2) le cartable qui permet à l'élève de conserver des traces des exposés de l'enseignant ainsi que ses exercices et ses travaux; et 3) la préparation et présentation des textes pour les caravanes qui sont des kiosques ambulants illustrant des thématiques reliées au développement durable que les élèves animent avec l'aide d'un enseignant dans les établissements scolaires et des organismes communautaires de la région (Baby, 2003).

Une étude récente sur la perception des jeunes et des enseignants des CFER au sujet de l'utilisation du journal dans leur formation (Plessis-Bélair, Sorin, et Pelletier, 2006;

Sorin et Plessis-Bélaïr, 2007) démontre les impacts positifs et les limites de l'utilisation de cet outil pédagogique. La lecture d'un journal quotidien serait « l'occasion, entre autres, de se faire une idée sur le monde, de s'y situer, d'étendre à l'occasion son vocabulaire, de développer sa capacité de lecture, d'alimenter sa propre réflexion sur la vie en général » (Plessis-Bélaïr et Sorin, 2003, p. 75-76). Les jeunes interrogés lors de cette étude notent une amélioration dans leur apprentissage du français et dans leurs habitudes de lecture, puisqu'ils lisent maintenant plus souvent. Les activités liées au journal se limiteraient par contre trop souvent à la recherche de mots de vocabulaire et à des échanges sur des nouvelles régionales, nationales et internationales. Par ailleurs, les entretiens avec les enseignants révèlent que les activités de lecture se réduisent à l'utilisation de textes informatifs et argumentatifs. Certains enseignants s'interrogent même sur la pertinence de travailler seulement avec le journal : « aux dires des enseignants effectivement, l'accent est surtout mis sur le développement général des élèves par la lecture du journal plus que sur la compétence langagière comme telle » (Sorin et Plessis-Bélaïr, 2007, p. 230). Les enseignants notent aussi un désir de diversification des outils pédagogiques en mentionnant que l'utilisation constante du journal est redondante, voire ennuyeuse. Pour ce qui est de l'écriture, elle est plus limitée; les enseignants expliquent des notions de grammaire, d'orthographe et de syntaxe lorsque le besoin se fait sentir. Les jeunes produisent rarement des textes; en fait, ils écrivent surtout des textes utilitaires comme des lettres de présentation à un employeur fictif et leur curriculum vitae.

Les résultats de l'étude de Plessis-Bélaïr, Sorin et Pelletier (2006) soulèvent ainsi un questionnement sur l'utilisation du journal. Par ailleurs, ces résultats démontrent que les enseignants travaillent les compétences langagières des jeunes en mettant surtout l'accent sur le côté utilitaire de la langue, sans exploiter les autres fonctions de la langue comme outil de pensée, de connaissance de soi ou de développement culturel (Sorin et Plessis-Bélaïr, 2007). Les auteures suggèrent d'ailleurs l'exploitation du récit, voire du récit de vie dans les pratiques de lecture et d'écriture afin de jumeler le développement des compétences langagières à celles de la connaissance de soi. L'écriture de soi pourrait ainsi permettre aux jeunes des CFER de développer leurs compétences langagières tout en apprenant à mieux se connaître.

Dans le même ordre d'idée, une étude portant sur l'analyse de quatorze récits autobiographiques rétrospectifs démontre l'impact de l'écriture de soi sur la connaissance de soi, mais aussi sur la confiance en ses capacités langagières (Million-Lajoinie, 1999). Cette étude permet en fait de faire ressortir les facteurs communs qui ont amené les auteurs à pratiquer ce type d'écriture : « l'écriture de soi peut ainsi constituer une sorte de catharsis; une manière parmi d'autres d'essayer de se réconcilier aussi avec soi-même » (Million-Lajoinie, 1999, p. 134). L'auteure explique, entre autres, comment l'écriture de récit de vie permet à des gens qui ont une faible scolarité de se concevoir autrement grâce aux sentiments de fierté et d'accomplissement qu'ils ressentent lorsque leur texte est terminé et qu'il est publié.

Les élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage se retrouvent bien souvent dans des classes d'adaptation scolaire. Les CFER sont d'ailleurs une formule, parmi d'autres, utilisant des outils pédagogiques spécifiques afin de développer les compétences langagières de leurs élèves. Ces outils, comme le journal et le fichier orthographique, présentent toutefois certaines limites en mettant l'accent sur la communication dans la vie quotidienne ou sur le marché du travail, en négligeant le texte narratif ou en oubliant les autres fonctions du langage. Certes, les CFER innovent en visant le développement de la connaissance de soi afin de permettre à ces adolescents une meilleure insertion socioprofessionnelle, mais il serait intéressant d'exploiter l'utilisation du récit de vie afin justement de répondre conjointement à deux des objectifs des CFER, soit le développement de la connaissance de soi et des habiletés en lecture et en écriture. Million-Lajoinie (1999), Sorin (2004), Pineau et Grell (1986) ainsi que Desmarais et Grell (1986) ont démontré les impacts du récit de vie sur la construction de l'identité et cette recherche souhaite justement explorer cette avenue auprès d'adolescents ayant des difficultés d'apprentissage.

1.2 Question et importance de la recherche

D'une part, devant la faible exploitation du texte narratif en classe d'adaptation scolaire du secondaire dans le cadre des CFER et devant la méconnaissance des élèves de l'origine et de la nature de leurs difficultés et, d'autre part, devant les possibilités qu'offre l'utilisation du récit de vie pour le développement de la connaissance de soi, la question de recherche suivante est posée :

En quoi l'exploitation du récit de vie en classe de français contribue-t-elle à la connaissance de soi d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage?

L'importance d'une telle recherche se démontre sur plusieurs plans. D'un point de vue pédagogique, le récit de vie n'est guère exploité dans le système scolaire québécois et encore moins auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Une telle exploitation auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage permettrait ainsi d'explorer une nouvelle avenue en didactique du français et plus spécifiquement en adaptation scolaire. En adaptation scolaire au secondaire, l'accent est souvent mis sur les matières de base telles que le français et les mathématiques d'un point de vue extrêmement pratique et utilitaire afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Or, l'intégration du texte narratif comme le récit de vie permettrait de varier les outils pédagogiques existant déjà et peut-être ainsi susciter un nouvel intérêt chez les élèves. D'un point de vue plus scientifique, les impacts de la connaissance de soi chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont déjà démontrés dans la littérature (Maltais et Herry, 1997; Martinot, 2001; Rousseau, 2004a, 2005; Rousseau et Bélanger, 2003) tout comme les liens entre le récit de vie et la construction de l'identité (Bruner, 1996; Debray et Pachoud, 1993; Desmarais, 2003; Million-Lajoinie, 1999; Plessis-Bélair, Sorin, et Pelletier, 2006; Sorin, 2004). Toutefois, pour autant que nous le sachions, aucune étude n'a encore permis de vérifier les effets de la lecture et de l'écriture sur la connaissance de soi par l'utilisation du récit de vie. La présente étude

contribuera ainsi à une meilleure compréhension de ces effets et surtout des liens entre le récit de vie, la connaissance de soi et les habiletés à lire et à écrire.

Chapitre II

Cadre conceptuel

Ce chapitre présente une brève recension des écrits permettant de mieux cerner les liens entre la connaissance de soi des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, leurs compétences langagières et le récit de vie. Ainsi, une définition du concept de soi incluant la connaissance de soi est d'abord expliquée afin de discuter ensuite des effets du développement de la connaissance de soi chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les compétences langagières sont également abordées d'une manière générale pour ensuite s'attarder plus particulièrement à la lecture et à l'écriture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Une fois ces concepts expliqués, les liens possibles entre eux sont exposés et mis en relation avec le récit de vie. Finalement, en prenant appui sur cette recension des écrits, le but et les objectifs de recherche sont précisés.

2.1 Connaissance de soi

La connaissance de soi est une partie intégrante du concept de soi. En fait, selon le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) adopté par de nombreux chercheurs dans les années 80 dont Maltais et Herry (1997), le concept de soi est la perception qu'une personne a d'elle-même. Ce concept de soi comprend la connaissance et l'évaluation de soi ainsi que la description que la personne pense que les autres font d'elle. Cette image peut être représentée par les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs et les intérêts. Ce modèle présente en fait le concept de soi comme une structure multidimensionnelle :

En effet, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Cependant, cette personne tend à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par la personne ou partagé par un groupe. Shavelson Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent dans un premier temps ces informations en deux catégories : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire (Maltais et Herry, 1997, p. 2).

Le concept de soi scolaire se divise en différents concepts de soi spécifiques à chacune des matières scolaires comme les mathématiques ou le français, alors que le concept de soi non scolaire comprend différents domaines comme les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Le modèle de Shavelson Hubner et Stanton (1976) indique également que les concepts de soi spécifiques peuvent se subdiviser à nouveau : par exemple, un élève peut avoir une connaissance ou une évaluation de sa performance en lecture différente de celle en écriture. Maltais et Herry (1997) ajoutent que le concept de soi se complexifie avec l'âge en devenant plus réaliste que positif après l'enfance.

Suivant ce modèle, un élève se connaît, se décrit et s'évalue d'une manière différente selon chacun de ses concepts de soi. Il peut ainsi avoir une perception de soi globale différente de sa perception de soi comme élève. Chacune de ces perceptions peut encore se subdiviser plus spécifiquement selon les matières ou selon certains domaines de sa vie personnelle comme ses relations avec les autres, ses états émotionnels et affectifs, son apparence et ses capacités physiques. La connaissance et l'évaluation que l'élève fera de chacun de ses concepts de soi constitueront sa perception de soi. Des recherches

démontrent d'ailleurs que la connaissance et l'évaluation d'un des concepts de soi peuvent avoir une influence sur l'autre concept (Maltais et Herry, 1997; Paradis et Vitaro, 1992; Rousseau, 2004b; Rousseau et Bélanger, 2003). Par exemple, une perception plus ou moins positive du concept de soi scolaire peut affecter le concept de soi global dans certaines circonstances, et ce, particulièrement chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

2.1.1 Connaissance de soi chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Des auteurs comme Maltais et Herry (1997) et Rousseau (2004b) s'intéressent plus particulièrement au concept de soi des élèves ayant des difficultés en postulant que ces élèves ont un concept de soi scolaire plus faible que celui qui est global. À partir d'une étude réalisée auprès de 184 élèves en classe ordinaire du premier cycle du secondaire, dont 92 élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, Maltais et Herry (1997) remarquent que les concepts de soi des élèves ayant des difficultés ont tendance à être légèrement moins positifs que ceux des autres élèves. Les résultats de l'étude confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. En effet, les élèves ayant seulement des difficultés d'apprentissage en français ont un concept de soi plus faible. Le type de difficultés rencontrées a ainsi un effet sur le concept de soi des apprenants : une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le

concept de soi scolaire et le concept de soi global. Comme le souligne Maltais et Herry (1997, p. 6) :

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français, qu'elles s'accompagnent ou non de difficultés en mathématiques, ont en plus une perception de soi globale et une perception de leur performance scolaire en français significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Les auteurs remarquent également que les différentes difficultés d'apprentissage n'affectent pas le concept de soi lié à l'apparence physique, à la performance physique, aux relations avec les pairs et les parents ainsi qu'à l'honnêteté et à la stabilité émotionnelle.

Forgette-Giroux, Richard et Michaud (1995) ne seraient pas tout à fait du même avis en expliquant que la perception qu'ont les élèves des composantes du climat psychosocial a une influence directe sur les rendements en mathématiques et en français, mais aussi sur le concept de soi des élèves. En effet, les résultats d'une étude qu'ils ont réalisée indiquent que la perception des élèves des attentes à leur égard, de leurs chances de réussite et de leur valeur personnelle présentent des résultats significatifs par rapport à leur performance en français et en mathématiques. « Le climat psychosocial s'avère donc un élément particulièrement important lorsqu'il s'agit d'expliquer certains résultats relatifs au concept de soi des élèves et à leur rendement scolaire » (Forgette-Giroux, Richard et Michaud, 1995, p. 372). Des analyses de régression indiquent l'effet de l'ensemble de ces composantes sur le concept de soi et sur la confiance en soi. Comme le souligne Forgette-Giroux, Richard et Michaud (1995, p. 374) :

Les attentes des enseignants et des parents semblent être la composante du climat qui influence le plus le concept de soi et la confiance en soi des élèves. [...] Le concept de soi des élèves est en outre affecté par la perception de ceux-ci par rapport à leurs chances de réussite et à leur valeur personnelle. De plus, la confiance en soi des élèves varie selon la perception qu'ils ont de leurs chances de réussite.

Une étude de Rousseau (2003a) permet d'ailleurs de confirmer l'effet d'une meilleure connaissance des difficultés sur la confiance en soi des élèves, mais aussi sur d'autres éléments. Cette étude révèle que les élèves fréquentant un CFER éprouvent beaucoup de difficulté à s'exprimer sur leurs difficultés d'apprentissage. L'auteure indique que ces élèves connaissent peu ou aucunement la nature de leurs difficultés scolaires. En fait, ils ignorent l'origine de leurs difficultés d'apprentissage et se perçoivent davantage comme des élèves qui ont des problèmes, qui ne sont pas vifs d'esprit ou qui ont des troubles de comportement. La chercheuse constate également que l'application de certains programmes d'intervention favorisant la connaissance de soi, l'identification de ses forces et l'acceptation de ses limites démontre une amélioration importante de la perception de l'expérience scolaire, du concept de soi et de l'estime de soi de ces élèves (Rousseau, 1999; Rousseau et Bélanger, 2003).

Ces recherches ont mis en évidence les liens importants entre une meilleure connaissance de ses difficultés et les chances de réussite scolaire de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. En fait, les élèves capables de comprendre leurs difficultés d'apprentissage sont plus en mesure de reconnaître tant leurs limites que leurs forces. Ils peuvent par la suite développer des stratégies compensatoires et améliorer ainsi leurs

chances de réussite (Rousseau et Bélanger, 2003). Martinot (2001) établit également la relation entre un concept de soi positif comportant plusieurs souvenirs liés à la réussite scolaire et la persistance à l'effort, la persévérance lors de difficultés ainsi que l'utilisation de ses capacités et de stratégies pour s'améliorer. En outre, l'auteure indique que les élèves pouvant s'imaginer positivement dans leur avenir, c'est-à-dire ayant des « soi possibles positifs », ont de meilleures performances et envisagent davantage de possibilités de carrière.

Martinot démontre également, à l'aide des résultats de ses propres recherches (Martinot et Monteil, 2000), que les élèves ayant des résultats scolaires plus faibles développent des concepts de soi positifs reliés à la réussite tout comme les élèves ayant des résultats scolaires plus forts. Ils ne sont toutefois pas en mesure de les exploiter dans différentes situations ou d'adapter des stratégies à partir de cette perception. En fait, ces élèves ne réfèreraient à ces concepts positifs de réussite que lors « de tâches saturées de désirabilité sociale et pour lesquelles une volonté consciente de préserver une bonne estime de soi s'exerce » (Martinot, 2001, p. 491). Ces concepts de soi liés à la réussite ne s'activent pas aussi facilement que chez les élèves plus forts et sont donc peu susceptibles d'améliorer la perception d'autoefficacité des élèves plus faibles :

Face à des difficultés, les élèves qui n'accèdent pas spontanément à des conceptions de soi de réussite pourront développer de sérieux doutes sur leurs capacités, réduire leurs efforts ou abandonner complètement alors que ceux qui ont un fort sentiment d'efficacité entretenu par des conceptions de soi de réussite chroniquement accessibles exerceront un effort plus important (Martinot, 2001, p. 492).

Afin de protéger leur concept de soi et leur estime de soi, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage utilisent dès lors différentes stratégies d'autoprotection (Martinot, 2001). Par exemple, ils ne s'attribuent pas la responsabilité de leur échec, se privant ainsi d'apprendre de leurs erreurs et d'améliorer leur concept de soi. Dans ce cas, l'élève impute la cause de son échec à des facteurs qui n'impliquent pas ses capacités intellectuelles, comme le manque de chance. Une autre stratégie d'évitement de l'élève en difficulté est d'invoquer des points de comparaison qui lui sont favorables en se comparant à des élèves de son niveau ou d'un niveau inférieur. Cette façon de procéder lui permet d'esquiver une comparaison défavorable et néfaste pour l'estime de soi. Ce faisant, l'élève réduit toutefois ses possibilités de s'améliorer et maintient les occasions d'échec. L'élève en difficulté d'apprentissage évite également de s'identifier à des dimensions qui seraient menaçantes pour son estime de soi en accordant par exemple plus d'importance à une matière qu'à une autre. Malheureusement, cela l'empêche de développer des stratégies pour s'améliorer dans la matière où il a des difficultés. L'élève en arrive même à se désintéresser de la chose scolaire et être de moins en moins motivé, « dès lors, ses difficultés scolaires augmentent, ce qui le conduit à se désidentifier de plus en plus pour protéger son estime de soi. » (Martinot, 2001, p. 495). Une telle situation amène l'élève à valoriser d'autres aspects favorisant son estime de soi et à rechercher du respect dans des dimensions antiscolaires. Ainsi, l'élève sollicite l'assentiment d'un groupe restreint de la classe qui accorde davantage de valeur à l'échec pour préserver une forme de respect de ce groupe. Cette attitude de défense le privera par contre de s'ouvrir à certaines formes de réussite ou de valorisation liées au

renforcement positif que pourraient lui procurer les enseignants, mais aussi le reste de la classe.

Ces recherches démontrent l'effet d'une faible connaissance de soi sur la réussite scolaire ou simplement sur l'expérience scolaire particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Un concept de soi scolaire négatif dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage ne favorise aucunement le développement de stratégies compensatoires menant à l'amélioration de soi, en plus d'affecter le concept de soi global de ces élèves, entre autres lorsqu'ils vivent des difficultés en français, une matière fortement valorisée dans le système scolaire (Forgette-Giroux, Richard et Michaud, 1995; Maltais et Herry, 1997; Martinot, 2001; Rousseau, 2004b; Rousseau et Bélanger, 2003).

2.2 Compétences langagières selon l'école québécoise

Dans le domaine scolaire, on a longtemps parlé d'habiletés langagières pouvant être définies comme une « connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habileté à l'utiliser en contexte » (Legendre, 2005, p. 256). Ces différentes habiletés se déclinaient alors en termes de savoir lire, savoir écrire, savoir écouter et savoir parler (MEQ, 1979). La réforme et l'arrivée des derniers programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004) ont introduit de nouvelles réalités telles l'approche par compétences, les domaines de formation, les compétences transversales, etc. On ne parle plus d'habiletés langagières, mais de compétences langagières en faisant référence aux

compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Pour bien comprendre ce que sont les compétences langagières, il faut d'abord saisir le concept de compétence.

Il est en fait nécessaire de se questionner sur les différentes définitions du concept « compétence » afin de mieux interpréter le nouveau programme. Perrenoud explique que la compétence à l'école est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais qui ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997, p. 7). Cette définition insiste sur l'importance des connaissances pour faire face à ces différentes situations, mais il ne suffit pas de les avoir acquises, il faut ensuite savoir les utiliser. Une compétence est ainsi une manifestation, une utilisation, une intégration ou encore, une mobilisation de diverses connaissances. Perrenoud souligne également la nécessité de l'entraînement pour construire les compétences :

La construction de compétences est donc inséparable de la formation de schèmes de *mobilisation* des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace. Or les schèmes de mobilisation de diverses ressources cognitives en situation d'action complexe se développent et se stabilisent au gré de la pratique. [...] Les schèmes se construisent au gré d'un entraînement, d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, *entraînement* d'autant plus efficace qu'il est associé à une posture réflexive (Perrenoud, 1997, p. 11).

Pour ce faire, l'élève doit faire preuve de jugement critique et démontrer une certaine capacité à utiliser ses connaissances. Désilet et Brassard donnent une autre définition de compétence en parlant de :

L'état de la personne et non pas [d']une action ou [d']un comportement. Cet état, qui est essentiellement une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques, rend la personne capable non seulement de résoudre des problèmes techniques inhérents à ses fonctions de travail, mais également

d'interagir avec des clients, des collègues et des supérieurs hiérarchiques ainsi que de s'adapter à l'évolution de son domaine professionnel (Désilet et Brassard, 1994, p. 3).

Bien que cette définition soit davantage liée à la formation technique au collégial, elle soulève une distinction entre posséder des connaissances ou des habiletés. Elle réfère également au transfert que les élèves doivent démontrer dans le milieu du travail pour devenir des travailleurs compétents, c'est-à-dire des travailleurs autonomes qui savent utiliser leurs connaissances et habiletés dans différentes situations (De Koninck, 2005). Un élève compétent, selon cette définition, aurait des capacités et des habiletés et il serait en mesure d'appliquer ses connaissances à des situations variées et de les adapter pour son développement personnel ou professionnel.

Le Programme de formation de l'école québécoise définit quant à lui le concept de compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p. 4). L'élève ne doit pas seulement élaborer de nouvelles connaissances, il doit aussi savoir les utiliser dans l'action tout en mobilisant de nouvelles ressources lorsque cela est nécessaire, telles que des acquis scolaires de l'élève, ses expériences, ses habiletés, ses intérêts ou encore des ressources externes comme ses pairs, son enseignant et des sources documentaires. Une importance est accordée au développement de la pensée dans ce programme. Le jugement critique, une des neuf compétences transversales, est en effet un élément omniprésent. Les enseignants doivent ainsi créer des situations signifiantes pour que les élèves apprennent très tôt à transférer leurs connaissances à des situations réelles et devenir de plus en plus

compétents. Les enseignants ont ainsi pour rôle de développer la métacognition chez leurs élèves, c'est-à-dire de les amener à prendre conscience de leurs propres processus cognitifs. L'accent n'est plus mis sur les résultats de l'apprentissage, mais sur la façon dont il se fait.

Le Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement au secondaire, premier cycle (MEQ, 2004) considère la langue comme une des dimensions essentielles de la classe de français, l'autre étant la culture. En plus de permettre aux jeunes de communiquer et d'entrer en relation avec les gens de leur entourage et de la société en général, la langue participe au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. Elle permet aussi aux jeunes de structurer leur pensée et d'exprimer leurs idées. Le français, langue d'enseignement, participe à toutes les compétences transversales et plus particulièrement au développement de la pensée créatrice, du jugement critique et de la communication. En contribuant à la mise en œuvre des compétences transversales, la langue amène l'élève à développer son autonomie, à devenir un citoyen actif et à participer à la vie démocratique. Elle lui offre aussi la chance de se créer des repères culturels qui correspondent en fait « à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (MEQ, 2001, p. 9).

La discipline du français, langue d'enseignement, doit permettre le développement de trois compétences langagières : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes

variés, et communiquer oralement selon des modalités variées. Pour développer ces compétences, le *Programme* suggère aux enseignants de créer des « situations significatives, diversifiées et de complexité variable » (MEQ, 2004, p. 89) qu'il nomme des familles de situations. Le *Programme* propose même une certaine définition de ce que peut-être un élève compétent en français :

L'élève compétent sait agir dans une situation donnée en mobilisant et en utilisant efficacement un ensemble de ressources. En français, il peut mettre en jeu simultanément plusieurs éléments appelés composantes :

- il met en branle un savoir-faire lié à la lecture et à l'appréciation (*Construire du sens*), à l'écriture (*Élaborer un texte cohérent*) ou à la communication orale (*Construire du sens et Intervenir oralement*), ce qui l'amène à activer un processus et à faire appel à des stratégies;
- il fait appel à des compétences transversales, particulièrement *Exercer son jugement critique*, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Communiquer de façon appropriée*, afin d'orienter son savoir-faire;
- il mobilise les connaissances qu'il possède et il en construit de nouvelles dans l'action (*Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*); ainsi, il comprend que les connaissances sont intimement liées à l'exercice de la compétence;
- il pose un regard distancié sur lui-même, sur une action ou sur un ensemble d'actions (*Réfléchir à sa pratique de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur*) afin d'acquérir de l'autonomie et de favoriser le transfert de ses apprentissages (MEQ, 2004, p. 90).

Si le programme tente de cerner les caractéristiques à développer chez les élèves en cheminement régulier, rien n'empêche de tendre vers elles avec des élèves en adaptation scolaire.

2.2.1 Lire et apprécier des textes variés

Les exigences sociales actuelles prescrivent à l'élève de devenir un lecteur autonome et efficace qui est en mesure de lire tous les types d'écrits, du roman à l'article de journal

en passant par la poésie. L'enseignant doit ainsi lui proposer différents textes qui lui permettront de développer des stratégies de lecture pour mieux comprendre et interpréter ces écrits. « Ainsi, la compétence *Lire et apprécier des textes variés* repose sur la qualité de la compréhension, la justesse de l'interprétation et la justification des réactions » (MEQ, 2004, p. 97).

Pour ce faire, l'élève apprend d'abord à construire du sens grâce à ses lectures. Avec cette première composante de la première compétence, il découvre que le texte n'a pas un sens unique. L'élève ressort ensuite quelques liens entre plusieurs éléments d'un même texte ou de textes variés. En deuxième lieu, l'élève porte un jugement critique sur les textes en se distanciant d'eux et en leur jetant un regard éclairé et critique. Il met aussi à profit ses connaissances sur la langue, les textes et la culture et en acquiert d'autres par l'entremise de divers sujets ou thèmes. Les connaissances de l'élève sont mises à contribution ainsi que son bagage personnel. Il réfléchit alors à sa pratique de lecteur en exprimant ses préférences pour certains personnages ou genres de textes. Il constate ses progrès et se donne des défis en lecture réalistes et réalisables.

Quatre familles de situations se rattachent à cette compétence : s'informer en ayant recours à des textes courants, fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants, découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques, et se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires. Le programme du premier cycle du secondaire recommande

que l'élève se crée un répertoire personnalisé exigeant qu'il lise au moins cinq œuvres par année.

2.2.2 *Écrire des textes variés*

L'écriture sert à structurer la pensée, à créer ou à apprendre, et ce, en écrivant régulièrement et de différentes façons. La première composante de cette compétence est d'élaborer un texte cohérent à l'aide d'une démarche que l'enseignant présente et pratique régulièrement avec les élèves. Cette démarche favorise la réécriture pour que l'élève apprenne à réfléchir à ses écrits. Il fait aussi appel à sa créativité en s'inspirant des textes et des auteurs qu'il a lus. Pour ce faire, il est en mesure de mettre à profit des connaissances sur la langue, les textes et la culture. À chaque fois qu'il écrit, l'élève réfléchit à ce qu'il connaît et aux stratégies qu'il peut exploiter. La pratique réflexive lui permettra ainsi de prendre conscience de ses connaissances sur la langue et la culture. De cette façon, il réfléchit à sa pratique de scripteur afin de mieux connaître ses goûts et ses forces ou faiblesses en écriture et choisir des stratégies qui lui permettront ensuite d'avancer.

Comme pour chacune des compétences, le *Programme de formation* (MEQ, 2004) propose quelques familles de situations que l'enseignant peut exploiter pour construire ses activités : informer en élaborant des descriptions, appuyer ses propos avec des justifications, inventer des intrigues à l'intérieur de récits, expérimenter divers procédés d'écriture en rédigeant des textes inspirés de repères culturels.

2.2.3 Communiquer oralement selon des modalités variées

La communication orale ne se développe pas seulement lors des discussions quotidiennes. Il faut que l'élève apprenne :

à s'exprimer avec confiance et efficacité, dans le respect de la parole de l'autre, et à acquérir une langue standard afin d'interagir et de communiquer efficacement dans un grand nombre de situations scolaires et sociales. Le défi majeur de la classe de français, en ce qui a trait à la communication orale, consiste à outiller l'élève pour qu'il devienne un auditeur avisé et qu'il prenne la parole avec assurance et de manière réfléchie dans une grande diversité de situations (MEQ, 2004, p. 119).

La première composante de cette compétence est de construire du sens. Pour y arriver, l'élève devient un auditeur attentif qui planifie son écoute à partir des exigences de la situation, de l'activité ou du projet. Il se donne des stratégies de mémorisation afin de retenir adéquatement les informations. Il intervient individuellement ou lors des échanges en classe. Comme pour les deux autres compétences langagières, il met à profit et acquiert des connaissances sur la langue, les textes et la culture en écoutant différents documents qui offrent des usages diversifiés de la langue française. L'élève apprend à faire des liens et des distinctions entre ses apprentissages à l'écrit et ceux en communication orale. Finalement, il réfléchit à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur, c'est-à-dire aux diverses façons d'utiliser la langue orale selon les contextes : discussion en classe, présentation orale, échange avec un conférencier, etc.

Pour créer les conditions nécessaires à cet apprentissage, le *Programme de formation* (MEQ, 2004) recommande trois familles de situations : s'informer en ayant recours à

l'écoute, défendre une idée en interagissant oralement et informer en prenant la parole individuellement.

En plus de savoir lire, écrire et communiquer oralement, l'élève doit apprendre certaines notions et concepts se rattachant à la langue que le *Programme* classe en cinq sections : grammaire du texte, grammaire de la phrase, lexique, variétés de langue et langue orale. Il est recommandé d'enseigner ces éléments dans des contextes signifiants et en les jumelant aux familles de situations, aux composantes des compétences, aux critères d'évaluation, aux attentes de fin de cycle et aux stratégies cognitives et métacognitives.

2.3 Habiletés langagières selon les CFER

Dans leur *Programme de formation en entreprise*, les CFER n'utilisent pas le concept de compétences langagières. Ils ciblent plutôt quatre volets de la langue maternelle à partir desquels certaines habiletés sont visées. Ces volets sont : la production orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. Dans les lignes qui suivent, chacun des volets sera repris afin de les comparer avec les composantes des compétences disciplinaires du français, langue d'enseignement du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004) décrites plus haut.

Le volet Production orale du *Programme* des CFER vise le développement des habiletés à l'oral, surtout en situation de présentation des caravanes. Celle-ci est en effet l'outil

d'application privilégié pour ces habiletés travaillées en classe. L'élève est capable (CFER d'Acton Vale, 2001, p. 8) :

d'intervenir dans des échanges verbaux en exprimant des idées, des sentiments ou des opinions tenant compte des exigences de la langue :

- Livrer clairement un message;
- Décrire une réalité selon un ou plusieurs aspects;
- Adapter ses messages en tenant compte du temps disponible;
- Convaincre des interlocuteurs lors d'activités de promotion.

Les habiletés visées pour ce volet mettent davantage l'accent sur l'acte lui-même de production orale, contrairement à la troisième compétence du *Programme de formation de l'école québécoise* qui porte une attention particulière à la réflexion que l'élève doit développer.

Les habiletés visées dans le volet Compréhension orale sont également très spécifiques.

L'élève est capable (CFER d'Acton Vale, 2001, p. 10):

d'utiliser les informations contenues dans différentes situations de communication :

- Dégager l'information essentielle d'un message;
- Identifier les informations recherchées par une consigne;
- Identifier un fait, un argument et une opinion dans un message;
- Trouver l'ordre chronologique ou logique d'une consigne;
- Comparer les informations contenues à l'intérieur de messages différents.

Bien que ces quelques éléments cherchent à susciter la réflexion chez l'élève, ils ne peuvent mener à un développement complet et diversifié de la compréhension orale par leur trop grande spécificité. En fait, ce volet, comme le précédent, cible des éléments reflétant des comportements très précis démontrant une certaine compréhension orale

dans une situation donnée, sans toutefois tenir compte de la réflexion ou du processus d'apprentissage menant à cette compréhension orale.

Le même commentaire pourrait s'appliquer aux autres volets des programmes des CFER. Dans celui réservé à la Compréhension écrite, l'élève est capable (CFER d'Acton Vale, 2001, p. 10) :

d'utiliser les informations contenues dans différents documents en tenant compte de la situation de communication :

- Dégager les points importants dans un texte;
- Distinguer les faits des opinions contenus dans un article;
- Regrouper à partir de plusieurs textes les informations utiles pour répondre à une question;
- Comprendre à partir d'une consigne écrite les modalités d'une tâche à réaliser ou à exécuter;
- Donner une version d'ensemble d'un texte.

Ce volet rejoint quelques éléments de la première compétence du *Programme de formation de l'école québécoise*, « Lire et apprécier des textes variés ». Cependant, il met l'accent sur l'exploitation de l'information contenue dans les textes de types descriptif, explicatif et argumentatif. Notamment, ce volet ne tient pas compte du développement de la compréhension écrite des élèves dans les textes narratifs ou poétiques, ni de leur appréciation.

Quelques éléments de la deuxième compétence du *Programme de formation de l'école québécoise* concordent avec le contenu du volet Production écrite du *Programme des CFER*. Dans ce volet, l'élève est capable (CFER d'Acton Vale, 2001, p. 10) :

de rédiger un court texte en tenant compte du code grammatical :

- Respecter les contraintes de l'orthographe d'usage;
- Respecter certaines règles de l'orthographe grammaticale;
- Énoncer clairement le sujet ou les aspects abordés;
- Fournir suffisamment d'informations visant à expliquer chacun des aspects traités;
- Recourir au besoin à une source externe (dictionnaire ou code grammatical);
- Produire un texte en respectant les caractéristiques de propreté et de calligraphie usuelle.

En production écrite, l'accent est mis sur les normes de la langue, c'est-à-dire le code grammatical. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent souvent de grandes lacunes concernant le code grammatical, ce qui constitue un réel blocage face à l'écrit et a des incidences sur le développement de la compétence à écrire. La prochaine section permet d'ailleurs de mieux comprendre les caractéristiques de ces élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.

2.4 Lecture et écriture chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Ce ne sont pas tous les élèves qui arrivent à développer les différentes compétences langagières proposées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004). En effet, l'une de ces compétences, ou encore les trois, peuvent causer des problèmes à certains élèves qui présentent les caractéristiques d'un trouble ou d'une difficulté d'apprentissage. Ces élèves n'ont pas de déficience persistante et significative sur les plans physique, intellectuel et sensoriel. Un élève ayant un trouble d'apprentissage a des difficultés permanentes pour lesquelles il a reçu un diagnostic, alors qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage rencontre certaines

problématiques au niveau scolaire qui sont temporaires ou causées par facteurs externes, par exemple, un déménagement, une maladie, un soutien inadéquat, etc. (Wong, 1996). Dans la présente recherche, nous focaliserons notre attention sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, qui évoluent dans le cadre de l'adaptation scolaire.

Bien que généralement les enfants débutent leur scolarité avec une attitude positive envers l'école, celle-ci se modifie avec les années, dépendamment des difficultés rencontrées. Les attitudes des élèves envers la lecture et l'écriture deviennent pour certains de moins en moins positives et intrinsèquement motivées. Les attitudes négatives face à la lecture de loisir sont très liées au niveau de maîtrise des habiletés en lecture (McKenna, Kear, et Ellswort, 1995). Un parallèle peut d'ailleurs s'effectuer entre la compétence en écriture et les habitudes de lecture : les élèves maîtrisant mieux la langue écrite aiment davantage lire que ceux qui la maîtrisent peu (Landreville, 1995).

L'idée que les difficultés en lecture sont causées seulement par un déficit de la conscience phonologique est assez répandue dans le milieu de l'éducation. Par le biais de ses recherches, Chauveau (1997) démontre qu'il y aurait d'autres capacités spécifiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture telles les capacités métalinguistiques, conceptuelles et culturelles. Les capacités métalinguistiques, nommées aussi conscience linguistique, correspondent à « l'aptitude à manipuler délibérément certains traits de la langue ou du discours » (Chauveau, 1997, p. 119) dont

la syntaxe, la phonologie, la structure, la cohérence. Grâce à cette aptitude, l'enfant comprend que les mots écrits ne sont pas seulement des signes, mais qu'ils véhiculent du sens. Les capacités conceptuelles, quant à elles, font référence à la compréhension de la langue écrite, particulièrement dans l'acte de lire. Ainsi, l'enfant doit saisir le principe alphabétique et les différentes unités linguistiques (lettres, syllabes, mots, phrases, textes) et accéder au principe stratégique de la lecture pour que l'apprentissage se réalise. Pour démontrer cette acquisition, l'élève explique comment il fait pour lire. Les capacités culturelles impliquent plutôt le mobile ou l'intention du lecteur dans son projet de lecture. En fait, l'habileté à lire est conditionnée par certains aspects culturels comme celui de connaître les supports écrits, celui de savoir se servir des livres et celui de savoir expliciter les fonctions de la lecture (Chauveau, 1997). Lorsque l'enfant connaît les différents supports écrits, il peut dire par exemple ce qu'est un roman, à quoi il sert, ce qu'il peut en faire et pourquoi il le lit. S'il sait se servir d'un livre, il pourra, avant sa lecture, repérer les titres, expliquer les thèmes et faire des hypothèses sur le récit grâce à la couverture et aux illustrations. Enfin, l'enfant pouvant dire pourquoi il veut apprendre à lire ou pourquoi il lit est considéré comme ayant un projet de lecteur. Ce dernier élément joue un rôle très important en lecture, puisque selon l'étude de Chauveau, les enfants qui n'ont pas de projet de lecteur ont souvent de très grandes difficultés à développer l'habileté à lire de base.

Les mauvais lecteurs présentent des dysfonctionnements qui peuvent affecter autant la lecture que les autres apprentissages. Gombert (1997) explique que ces difficultés

persistantes jusqu'au secondaire sont parfois la conséquence d'un manque d'automatisation lors du processus d'identification des mots successifs, c'est-à-dire que l'élève n'arrive pas à identifier automatiquement et de façon rapide les mots, ce qui affecte nécessairement sa compréhension. Les difficultés de ces élèves sont hétérogènes et difficiles à identifier. Par ailleurs, Gombert (1997) soutient que le taux d'élèves ayant des difficultés en lecture peut être plus important dans les milieux socialement et culturellement défavorisés. Ces élèves présentent au départ des déficits de compréhension qui affectent le reste du processus de lecture relevant de deux causes possibles : un manque d'automatisation et une lacune dans l'environnement langagier précoce de l'enfant. Ceci se produit, notamment, lorsqu'il n'a pas suffisamment côtoyé de modèles de lecteurs ou de scripteurs à l'âge préscolaire.

Dans le même ordre d'idées, Van Grunderbeeck (1997, 1999) caractérise le lecteur en difficulté par son incapacité à automatiser le processus de lecture et à utiliser diverses stratégies cognitives et métacognitives. Un lecteur efficace exploite ses connaissances syntaxiques et sémantiques ainsi que différentes stratégies pertinentes : la reconnaissance visuelle immédiate, le recours au découpage syllabique et aux correspondances grapho-phonémiques, l'utilisation du contexte linguistique et extralinguistique. Un lecteur en difficulté n'est souvent pas en mesure d'utiliser ses connaissances efficacement en abordant le texte et n'a recours qu'à une des stratégies possibles sans faire appel aux autres.

Les caractéristiques du lecteur en difficulté se situent à la fois sur les plans cognitif, métacognitif et affectif (Chauveau, 1997; Rousseau, 2007; Van Grunderbeeck, 1999). Sur le plan cognitif, un lecteur ayant des difficultés présente certains déficits langagiers se manifestant par une lenteur à accéder au lexique ou à la dénomination ou par un manque de précision dans la production des mots. Un tel lecteur peut aussi avoir des faiblesses en mémoire séquentielle verbale et en structuration temporelle. Il peut aussi connaître certaines stratégies, mais ne pas savoir quand et comment les utiliser. Sur le plan métacognitif, cet élève a le sentiment de ne pas être efficace, de ne pas avoir le contrôle sur ses tâches scolaires et d'être impuissant devant leur réalisation. En d'autres mots, le lecteur n'est pas en mesure de prendre conscience de ses activités cognitives et de les juger. L'élève est ainsi considéré comme étant passif, car bien qu'il connaisse plusieurs stratégies, il ne sait comment ni quand les utiliser. Il ne se rend pas compte qu'il ne comprend pas le texte qu'il lit et poursuit sa lecture ou, s'il s'en rend compte, il ne sait pas comment pallier au problème et attend ou abandonne sa lecture. Un lecteur efficace a, au contraire, conscience de ses connaissances et de ses stratégies. Il peut ainsi réaliser que la stratégie utilisée dans telle situation n'est pas efficace et en choisir une autre, pour comprendre un mot par exemple. Sur le plan affectif, un lecteur en difficulté a souvent une faible estime de soi causée par les nombreux échecs. Il diminue volontairement sa participation en classe, manque d'initiative et craint de prendre des risques. La motivation est également affectée.

C'est ce plan affectif qui nous interpelle dans la dimension liée à l'estime et à la connaissance de soi en interrelation avec les habiletés en lecture et en écriture. Nous l'avons évoqué plus haut, les élèves en difficulté ont une faible estime d'eux-mêmes et se connaissent très mal, ce qui entraîne des lacunes scolaires, et vice et versa. Ceci se répercute notamment en français où les difficultés et la connaissance de soi sont étroitement liées comme l'a démontré Rousseau qui explique qu'une

faible performance en français affecte non seulement le concept de soi scolaire, mais aussi le concept de soi global. Il n'est donc pas surprenant que, chez ces élèves, l'amélioration des habiletés en lecture et en écriture favorise le développement d'une image de soi plus positive et, par conséquent, d'une estime de soi plus positive également (2005, p. 53, en référence à Kinner (1994) et Krupp (1994)).

L'utilisation d'un programme favorisant la connaissance de soi permet à l'élève de mieux comprendre ses difficultés d'apprentissage et ainsi d'améliorer son expérience scolaire (Rousseau, 2005). Les recherches de Martinot (2001) démontrent également les effets des difficultés d'apprentissage en français sur le concept de soi global, mais concluent au contraire que l'accent devrait être mis sur l'amélioration des compétences plutôt que sur l'application d'un programme de connaissance de soi. C'est cette dernière éventualité qui nous a interpellée, puisque qu'elle n'est guère exploitée. Plutôt que de travailler directement sur la connaissance de soi, nous avons opté pour intervenir sur les habiletés des élèves en lecture et en écriture. Pour ce faire, le récit de vie nous a semblé un outil privilégié pour augmenter cette connaissance de soi qui leur fait tellement défaut, tout en développant leurs compétences langagières.

2.5 Récit de vie en lecture et en écriture

Pour mieux saisir la pertinence d'utiliser le récit de vie en classe de français afin d'augmenter la connaissance de soi, il est nécessaire de comprendre le concept d'identité narrative. D'après Bruner (1996), il existe deux façons ou deux modes de pensée pour structurer les savoirs et les connaissances : il y a d'abord la pensée logique-scientifique qui organise la connaissance du monde et l'expérience par le traitement des « choses » physiques, et il y a la pensée narrative qui organise et structure la connaissance en s'intéressant davantage aux gens et à leurs problèmes. Ce deuxième mode de pensée implique le récit, puisque l'aptitude à comprendre les choses et à donner une signification aux événements se fait par la forme narrative. Depuis l'enfance, l'individu raconte ce qui lui arrive, il rend sa vie plus significative par le récit d'événements marquants. En fait, sa vie et sa personnalité découlent d'une suite intégrée de récits. L'utilisation du récit développe ainsi l'intersubjectivité, c'est-à-dire l'aptitude humaine permettant de mieux comprendre l'esprit d'autrui (Bruner, 1996).

À la suite notamment des travaux de Bruner (1996), on sait que le récit participe à la construction de l'identité. Celle-ci s'élabore à partir de l'identité narrative, qui est l'interaction entre un lecteur et un monde fictionnel lui permettant de mieux se connaître. Le développement de l'identité narrative favorise celui de l'identité personnelle, puisque c'est à travers les récits d'une culture qu'un individu peut se forger une certaine identité et s'approprier cette culture. L'identité narrative est un rapport entre le soi et l'autre soi-même qui se transforme par le récit. En entrant dans une histoire, un

individu a déjà sa propre personnalité, le soi, mais celle-ci est confrontée ou mise en relation avec un autre soi, intérieur ou inconscient, qui vit et se construit grâce à la rencontre avec le récit (Bruner, 1996; Sorin, 2004). Par le biais de la narration, l'individu est amené à s'interroger sur d'autres significations ou à vivre certains fantasmes ou certaines limites du possible qu'il serait incapable d'expérimenter dans sa réalité. Il peut ainsi dévoiler ou développer de nouvelles facettes de sa personnalité et de son identité : « Les récits servent de cadrage et alimentent une identité en devenir; il est dès lors primordial d'en travailler, d'en lire, d'en produire, d'en analyser, d'en percevoir les usages, d'en discuter, de les confronter, etc. » (Bruner, 1996, p. 5). Le récit participe donc à la construction identitaire de l'individu, il est le lieu par excellence à l'intérieur duquel l'individu peut nourrir son identité en devenir.

Sur les traces de Bruner (1996) qui prône l'utilisation du récit pour favoriser la construction de l'identité des élèves, il est dès lors aisé d'établir des liens entre le récit et la connaissance de soi. L'auteur démontre en effet que les approches interprétatives ou narratives, c'est-à-dire celles qui mettent l'accent sur la compréhension du monde, peuvent être utilisées comme des moyens de connaissance et devraient être enseignées avec la même rigueur que les méthodes explicatives. « Le récit n'est pas une chose innée, il faut le côtoyer, l'apprendre, le cultiver, le nourrir » (Sorin, 2004, p. 4), ceci est d'autant plus important pour l'élève en difficulté d'apprentissage dont l'identité a besoin de se forger, de s'enraciner.

Cette construction identitaire par l'entremise du récit serait encore plus marquante s'il s'agissait du récit de vie, à cause de sa part de réalité et de la fascination qu'il suscite chez le lecteur. Ainsi, la lecture d'un tel récit permettrait à l'adolescent qui connaît des situations génératrices d'angoisse d'en vivre par procuration, de résoudre des tensions créées par ses pulsions, de s'informer sur les problèmes humains et de rencontrer des modèles (Sorin, 2004). Les motivations qui animent l'auteur de récit de vie rejoignent souvent celles du lecteur (Collès et Dufays, 1989). Par le récit de vie, les deux cherchent à répondre à des motivations dites « classiques » : se forger une identité, exorciser la mort, se souvenir, se confesser, se blanchir, donner un sens à sa vie (récit comme miroir), combler une curiosité inavouable, s'informer, témoigner et édifier.

Le récit de vie est un genre difficile à définir. En fait, c'est un écrit où le personnage principal et/ou le narrateur ont réellement existé. Ce récit peut être autobiographique quand l'auteur, le narrateur et le personnage principal se confondent (Lejeune, 1996). L'auteur peut également raconter la vie d'une autre personne comme dans la biographie. Ces récits contiennent une grande part de réalité, mais peuvent aussi être plus ou moins romancés et présenter une part de fiction. C'est le récit autobiographique qui a notre faveur, surtout quand le personnage-narrateur-auteur est un jeune. Plus encore, si l'élève ayant des difficultés d'apprentissage devient lui-même le sujet du récit, comme dans l'écriture de soi, la construction de son identité sera grandement sollicitée puisqu'il réfléchit sur lui-même en tant que sujet de sa narration.

Million-Lajoinie (1999) a réalisé une étude portant sur quatorze récits de vie rétrospectifs et identifie cinq facteurs pouvant expliquer les intentions et les désirs des auteurs de rédiger le récit de leur vie : 1) ils souhaitent se survivre à eux-mêmes en donnant une cohérence et un sens à leur vie; 2) ils ressentent un sentiment de dette envers leur famille et leurs proches et souhaitent s'enraciner dans la lignée; 3) ils veulent élargir leur champ social dans l'espace temps et faire partager leur expertise; 4) ils veulent dire ou écrire les souffrances, les deuils et les joies; 5) ils tentent de démontrer leur maîtrise du langage et de l'écriture. La rédaction du récit de vie permet à l'auteur de se révéler à lui-même et de se découvrir. « Le récit de vie constitue bien alors une sorte de révélateur identitaire, un apprentissage du Moi par le Moi » (Million-Lajoinie, 1999, p. 108). Bien que certains auteurs de récits de vie se dévalorisent, l'acte même de porter attention à soi est en soi une valorisation qui influence la connaissance de soi, sans oublier les sentiments de fierté et d'accomplissement que peuvent ressentir les auteurs ayant une faible scolarité lorsque leur texte est terminé, voire publié. Tout comme pour la lecture du récit de vie (Bruner, 1996), l'écriture de soi participerait de la construction de l'identité (Collès et Dufays, 1989; Million-Lajoinie, 1999) tout en rehaussant la confiance de l'auteur en ses capacités langagières. On peut envisager qu'il en sera de même pour les élèves en difficultés avec une meilleure connaissance de soi scolaire.

Une recherche-action réalisée par Desmarais (2003) dans un organisme d'alphabétisation populaire, la Boîte à lettres de Longueuil (BAL), démontre également les liens possibles entre la construction identitaire, les compétences langagières et les

élèves en difficulté d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, les jeunes décrocheurs analphabètes devaient rédiger un récit autobiographique racontant leur entrée dans l'écrit de l'âge préscolaire à la vie adulte. L'écriture de soi est ici utilisée autant comme un outil didactique que comme un outil thérapeutique permettant aux jeunes d'analyser les raisons de leurs difficultés en lecture et en écriture grâce l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) :

L'ALÉ est un processus complexe constitué de l'interaction de quatre composantes principales : un *acteur social* façonné par des *espaces socioculturels* (la famille, l'école et le milieu de travail) qui devient progressivement un sujet incluant des *pratiques de lecture et d'écriture* ainsi que des *représentations de l'écrit* (Desmarais, 2003, p. 131).

Cette méthode part du principe que pour comprendre les difficultés en écriture d'un jeune, il faut saisir les étapes de construction de sa relation avec l'écrit. En utilisant l'écriture de soi, les intervenants de la BAL permettent aux jeunes de découvrir leur relation avec l'écrit et par ricochet leurs difficultés, tout en développant leurs compétences langagières. Comme le souligne Desmarais (2003) :

La prise de conscience de nombre de jeunes de leur potentiel face à l'apprentissage constitue un moment important de la redynamisation de l'appropriation du lire-écrire. Ce changement dans la représentation de soi face à l'écrit implique, entre autres, un renversement de l'idée d'échec associée à l'écrit chez les jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres (p. 138).

Les intervenants et la chercheure notent les impacts positifs des différentes interventions réalisées à la BAL dont la facilité qu'ont les jeunes à surmonter leurs difficultés, la responsabilisation qu'ils acquièrent petit à petit, étant mieux outillés pour faire des choix et pour s'organiser, le pouvoir qu'ils prennent sur leur vie et leur environnement,

l'acquisition des stratégies d'apprentissage pertinentes et l'amélioration de leur estime de soi. Comme l'indique Desmarais (2003), en prenant conscience de leurs acquis, ces jeunes sont plus confiants et peuvent mieux s'insérer dans la communauté et sur le marché du travail. La recherche de Desmarais démontre surtout comment l'utilisation du récit de vie permet de développer à la fois les compétences langagières et la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

2.6 Objectifs de la recherche et démarche pédagogique

Cette recension des écrits permet de mieux cerner la réflexion empirique étant à l'origine du projet de recherche présenté ici. En classes d'adaptation scolaire, les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent une faible estime de soi liées à une méconnaissance de soi. Il a par ailleurs été démontré que des difficultés en français affectent tant le concept de soi scolaire que celui global et ont des répercussions, entre autres, sur la perception de soi. Dans le milieu des CFER, les habiletés langagières sont développées par l'entremise de la lecture du journal quotidien et l'écriture de textes utilitaires comme la rédaction du curriculum vitae ou la préparation à des entrevues pour l'emploi. Le récit n'y est guère exploité. Or, la lecture du récit participerait à la connaissance de soi des élèves, notamment par l'épanouissement de leur identité narrative. Le récit de vie, en particulier, offrirait différentes possibilités pour le développement de la connaissance de soi de ces élèves, tant par sa lecture que par son écriture. Il est toutefois nécessaire de faire des choix, c'est pourquoi les objectifs de recherche suivants sont délimités :

1. Élaborer et mettre à l'essai un dispositif pédagogique utilisant la lecture d'un récit de vie avec des élèves en adaptation scolaire;
2. Analyser et interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves;
3. Documenter l'appréciation du dispositif pédagogique par les enseignants et les élèves en vue de son amélioration.

Pour donner plus de cohérence à notre dispositif qui présentera plusieurs séquences interreliées s'échelonnant sur un certain nombre de semaines, nous l'avons inscrit dans une démarche globale de pédagogie du projet.

Peu d'écrits distinguent la pédagogie du projet du projet d'apprentissage. La pédagogie du projet est en fait un projet d'enseignement organisé par l'enseignant (Pallascio, 2001; Paradis et Vitaro, 1992). Il est nécessaire de le distinguer du projet d'apprentissage où les élèves construisent eux-mêmes un projet selon une thématique établie avec eux. Vial (1976), un auteur de référence dans le domaine, définit la pédagogie du projet de la façon suivante :

L'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement, et l'exploitation d'un projet. Le projet étant ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain, il peut être de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique une anticipation de l'objectif à atteindre, une gestion du temps, une confrontation, une négociation permanente entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu; pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais une régulation continue pour intégrer au processus de réalisation du projet des

informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet (cité dans Pallascio, 1992, p. 18).

En d'autres mots, différents contenus disciplinaires sont proposés par l'enseignant aux élèves dans une démarche de pédagogie du projet offrant un fil conducteur. Ces projets adoptent différentes formules comme le travail individuel ou en équipe. Ils favorisent également l'interdisciplinarité et l'intégration des matières. L'enseignant planifie et organise toutes les étapes du projet qui se déroulent selon une ou des séquences plus ou moins longues et plus ou moins structurées, qui amèneront l'élève à développer ses compétences souvent selon ses besoins particuliers.

La pédagogie du projet présente plusieurs avantages (Reuter, 2005). D'abord, elle modifie le statut traditionnel de l'apprenant « qui, de sujet obligé (quasi objet), sans grande conscience de ce qui impose sa présence en ce lieu, est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique » (Reuter, 2005, p. 196). Ensuite, elle favorise la diversité des cheminements des élèves, et cela est d'autant plus pertinent en classe d'adaptation scolaire. Par contre, d'après Reuter (2005), les études portant jusqu'à maintenant sur la pédagogie du projet suscitent un questionnement quant à sa faisabilité en dehors des contenus traditionnels de la classe de français (orthographe et grammaire), dans les projets d'écriture par exemple. L'auteur se questionne aussi sur les effets que peut avoir ce type de pédagogie sur l'enseignement d'autres matières ou d'autres domaines du français.

Quoi qu'il en soit, le choix d'une pédagogie du projet permet d'ancrer de façon cohérente notre dispositif utilisant un récit de vie dans les pratiques de lecture et d'écriture auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Le récit de vie choisi en lecture devient ici le fil conducteur du dispositif pédagogique. En portant une attention particulière à la connaissance de soi, les différentes séquences du dispositif pédagogique amèneront les élèves à mieux comprendre quel type d'apprenant ils sont, quelles sont leurs forces et leurs faiblesses scolaires, et aussi qui ils sont comme personnes. Enfin, à partir de l'appréciation du dispositif pédagogique par les élèves et les enseignants, nous proposerons de nouvelles modifications à la version du dispositif mise à l'essai.

Chapitre III

Méthodologie

Cette recherche suit le devis d'une recherche développement tout en empruntant quelques caractéristiques de la recherche-action, puisqu'elle a permis l'élaboration d'un dispositif pédagogique qui a ensuite été mis à l'essai directement dans le milieu naturel avec des élèves et des enseignants d'une classe d'adaptation scolaire du secondaire. Ce chapitre présente ainsi les éléments méthodologiques préconisés pour cette recherche, dont la description des participants et des instruments de collecte de données ainsi que le déroulement de ces collectes qui ont eu lieu avant et après la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Le processus d'analyse des données est enfin abordé.

3.1 Recherche développement et recherche-action

Il existe trois formes de recherche développement selon Van der Maren (1995) et notre recherche s'apparente à celle axée sur le développement d'objets qui vise à résoudre des problèmes liés à la pratique. En fait, les objets de cette forme de recherche peuvent être autant des procédés que des moyens pédagogiques. Ce type de recherche permet ainsi d'élaborer du « matériel d'enseignement, une partie d'un programme (un module), une stratégie d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents et des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation, etc. » (Van Der Maren, 1995, p. 106). La présente recherche emprunte aussi les caractéristiques de la recherche développement de type 1 selon les catégories de Richey et Nelson (1996), telle que définie par Loiselle (2001) comme étant une recherche qui porte essentiellement sur l'expérience de développement d'un produit ou d'un programme précis, et ce, dans un contexte particulier. Dans ce type d'études, « on y décrit en détail et y analyse le

processus de conception, de réalisation et d'évaluation du produit » (Loiselle, 2001, p. 81). Ce type de recherche peut prendre la forme :

d'une étude de cas où le chercheur analyse l'expérience de développement du produit en mettant en évidence les décisions prises [...], les fondements de ces décisions et l'évolution du produit suite aux diverses mises à l'essai (Loiselle, 2001, p. 87).

Dans notre démarche, l'objet pédagogique développé est le dispositif utilisant le récit de vie pour des élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Comme l'indique la définition ci-dessus, ce type de recherche développement ne vise pas à faire la preuve de l'efficacité scientifique du dispositif pédagogique, mais plutôt à analyser le processus d'élaboration de ce dispositif pédagogique. Comme il sera expliqué dans le déroulement de cette recherche, elle est limitée à l'élaboration d'un dispositif pédagogique et à sa mise à l'essai dans une classe d'adaptation scolaire du secondaire, en réservant des mises en application plus poussées à une recherche future.

Bien que notre recherche suive les prémisses de la recherche développement, elle emprunte également quelques caractéristiques de la recherche-action. Après avoir étudié plusieurs écrits sur le sujet, Lavoie, Marquis et Laurin (1996) proposent la définition suivante de la recherche-action :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les

niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un long design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur (Lavoie, Marquis, et Laurin, 1996, p. 41).

En d'autres mots, la recherche-action est un processus rigoureux de résolution de problèmes permettant de diminuer les écarts entre une situation à améliorer et celle souhaitable. La recherche présentée ici part d'abord d'un double constat pouvant être considéré comme une situation à améliorer : 1) les classes d'adaptation scolaire mettent l'accent sur le côté utilitaire de la langue, en exploitant peu le texte narratif, voire le récit, et en limitant les savoirs essentiels aux notions de grammaire, d'orthographe et de syntaxe; et 2) les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne connaissent pas l'origine et la nature de leurs difficultés, alors que cette méconnaissance les affecte tant sur le plan scolaire que personnel en créant chez eux une perception négative de ce qu'ils sont comme élèves et comme personnes. Le dispositif pédagogique est par ailleurs expérimenté directement dans le milieu naturel avec des élèves et des enseignants d'une classe d'adaptation scolaire du secondaire.

Cette recherche emprunte également aux caractéristiques de la recherche-action en se conformant au processus cyclique suivant qui permet la réflexion des acteurs, les enseignants et la chercheure, à toutes les étapes de la recherche telles qu'identifiées par Dolbec et Clément (2004) :

Figure 1 : Processus cyclique de la recherche-action de selon Dolbec et Clément (2004)

PLANIFICATION → ACTION → OBSERVATION → RÉFLEXION...

En suivant ce processus, les acteurs engagés planifient d'abord l'action pour ensuite agir. Une période d'observation pendant l'action est nécessaire afin de réfléchir sur l'action déjà réalisée, pour pouvoir ensuite retourner à l'action. « Le déroulement type de la recherche-action ressemble à un va-et-vient continu entre le monde de l'action et le monde de la réflexion » (Dolbec et Clément, 2004, p. 193). Dans le cas de la présente recherche, le processus cyclique est présent dès l'élaboration du dispositif pédagogique et aussi lors de sa mise à l'essai. En fait, la chercheure et les enseignants s'accordent une période de réflexion après chacune des séquences du dispositif pédagogique afin de discuter des améliorations possibles et également afin de planifier la prochaine séquence, et ce, toujours en respectant les pratiques enseignantes, les besoins particuliers des élèves et leur cheminement personnel et scolaire réalisé durant les séquences.

Une autre caractéristique de la recherche-action est le rôle et le statut particulier du chercheur étant considéré comme un chercheur-acteur collaborant avec les différents intervenants de l'éducation à la résolution des problèmes. En fait, la recherche-action est participative et sa réussite est conditionnée par l'engagement des différents acteurs impliqués, c'est-à-dire ici les enseignants et la chercheure. Dolbec et Clément (2004) précisent également que la recherche doit tenir compte des changements non planifiés et

rester flexible pour s'ajuster à ces changements qui peuvent influencer son contexte. Ce sont précisément ce rôle et ce statut particuliers que la chercheuse de cette recherche souhaite tenir en étant un acteur impliqué dans la classe lors de la mise à l'essai. Engagée avec les enseignants et considérée par les élèves comme une aide-enseignante, elle est ainsi en mesure d'intervenir à chacune des séquences du dispositif pédagogique et participe aux périodes d'enseignement avec les enseignants responsables de la classe, bien que ceux-ci tiennent les rôles principaux et soient les décideurs quant au déroulement pédagogique et les principaux responsables de la gestion de classe.

3.2 Participants

Compte tenu du type de recherche envisagé et de l'implication qu'il exige de la part de la chercheuse, il est nécessaire de se limiter à un seul milieu pour réaliser la mise à l'essai. La méthode d'échantillonnage retenue est l'échantillon par choix raisonné :

Il s'agit de constituer un échantillon d'individus en fonction d'un trait caractéristique (cas extrêmes, déviants, typiques ou distincts). Les individus choisis sont censés bien représenter le phénomène rare ou inusité à l'étude et aider à comprendre ce dernier. [...] La méthode de l'échantillonnage par choix raisonné est aussi employée dans certaines études qualitatives pour la sélection de participants possédant les caractéristiques recherchées. Elle exige qu'on fasse choix d'un nombre déterminé de participants susceptibles de représenter les thèmes à l'étude (Fortin, Côté, et Fillion, 2006, p. 259-260).

Différentes caractéristiques sont ainsi délimitées pour cet échantillonnage. Le CFER doit d'abord être accessible géographiquement pour permettre les rencontres hebdomadaires lors de la mise à l'essai. Une volonté de l'équipe enseignante à participer et à s'engager dans le projet de recherche est nécessaire pour assurer sa réalisation. L'équipe

enseignante doit d'ailleurs être stable lors de la mise à l'essai afin d'éviter les difficultés pouvant être causées par un changement d'enseignant. Le CFER retenu doit être considéré comme un CFER appliquant authentiquement la pédagogie propre au modèle, dont la tâche globale³, et les outils pédagogiques préconisés par le Réseau québécois des CFER afin d'assurer la transférabilité du dispositif pédagogique à d'autres CFER. Enfin, l'obtention de l'accord du Réseau québécois des CFER sur le choix de l'échantillon est nécessaire.

L'un des CFER répondant à toutes les caractéristiques recherchées est finalement retenu pour cette étude. Ce CFER présente d'ailleurs un contexte particulier, puisqu'il est le premier établissement à s'ouvrir aux élèves âgés de 15 ans, et ce, pour un séjour de trois ans. Les autres CFER accueillent généralement les élèves à partir de 16 ans pour une période de deux ans. Cette particularité s'avère intéressante pour la mise à l'essai du dispositif pédagogique, puisque le programme de ce CFER a été repensé en fonction de ces trois ans. Lors de leur première année, ces élèves passent un nombre plus important d'heures en salle de classe comparativement aux élèves des autres établissements qui reçoivent plutôt une formation dans l'entreprise de récupération de l'école. Cette situation permet ainsi aux enseignants d'avoir davantage de temps à consacrer à la mise à l'essai du dispositif pédagogique.

³ Dans la tâche globale, les enseignants assument en équipe la responsabilité du développement global d'un groupe d'élèves. Pour ce faire, les élèves suivent leur formation dans un même local et avec les mêmes enseignants, sans les changements de locaux périodiques comme à l'école secondaire régulière (Arsenault, Brunelle, Gosselin, et Maurice, 2002).

Ce CFER comprend une équipe composée de quatre enseignants, dont deux s'impliquent dans la mise à l'essai du dispositif pédagogique en plus de participer aux collectes de données. Ces deux enseignants sont en fait responsables de la classe choisie qui regroupe 26 élèves de 15 et 16 ans débutant un séjour de trois ans au CFER. Au départ, 14 élèves acceptent de participer aux collectes de données, bien que tous les élèves de la classe s'impliquent dans la mise à l'essai du dispositif pédagogique et réalisent les différentes activités. L'échantillon final est toutefois composé de dix élèves, puisque trois d'entre eux quittent le CFER (deux déménagements et un abandon) et un dernier élève est retiré de l'échantillon parce qu'il présente des caractéristiques associées à une déficience intellectuelle légère ou moyenne plutôt qu'à des difficultés d'apprentissage comme le reste des participants. L'échantillon final est composé de cinq garçons et de cinq filles.

Ces dix élèves et les deux enseignants sont informés des objectifs de cette recherche et signent le formulaire de consentement (voir Appendice A). Ils sont ainsi assurés de la confidentialité des informations recueillies. Les bandes sonores sont d'ailleurs détruites au terme de cette étude et seules la chercheuse et les directrices de recherche ont accès à ces bandes. Les participants sont enfin informés qu'ils peuvent se retirer de l'étude en tout temps sans aucun préjudice.

3.3 Déroulement de la recherche

Une telle recherche demande une planification précise et détaillée. Son déroulement est inspiré des étapes de la recherche développement proposées par Loisel (2001) :

1. Recherche documentaire
2. Analyse exploratoire de la classe d'adaptation scolaire (CFER)
3. Élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique
4. Première collecte de données
5. Mise à l'essai du dispositif pédagogique
6. Deuxième collecte de données
7. Analyse des données
8. Interprétation des données

Les pages qui suivent précisent les quatre premières étapes ainsi que la sixième et la septième. Les deux dernières étapes seront quant à elles décrites dans le chapitre suivant portant sur les résultats de recherche.

3.3.1 Recherche documentaire

La première étape de notre démarche comprend une recherche documentaire qui servira à l'élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique. Pour ce faire, les outils pédagogiques et les programmes en vigueur dans les CFER ont été consultés. Nous avons également examiné plusieurs ouvrages didactiques (manuels et guides de l'enseignement) destinés à l'enseignement-apprentissage du français au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire pour recueillir quelques propositions d'interventions (Brousseau et Leclerc, 1994; Collès et Dufays, 1989; De Koninck, 1997, 2005; Giasson, 2003; Goupil, 1997; Lacombe, Morin, Sorin, et Trudeau, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d; Van Grunderbeeck, 1994). Nous nous sommes également inspirée de la

recherche-action réalisée à la Boîtes à lettres de Longueuil par Desmarais (2003). Comme il a été expliqué dans le chapitre précédent, cet organisme d’alphabétisation populaire utilise la lecture et l’écriture de récits de vie dans ses ateliers d’alphabétisation. Une visite de l’organisme et une rencontre avec deux des intervenants ont contribué à une meilleure compréhension de ces ateliers et de leurs impacts positifs auprès des adolescents et des adultes analphabètes.

L’un de ces ateliers utilise le roman autobiographique *Les calepins de Julien* de Bruno Roy (1998), ouvrage qui a soulevé notre intérêt. Après une lecture de ce roman, celui-ci est proposé aux enseignants du CFER qui acceptent de l’utiliser dans le cadre du dispositif pédagogique. Ce roman traite notamment de thématiques pouvant rejoindre les intérêts des adolescents : le goût de lire et d’écrire, l’importance de savoir lire et écrire, l’identité (connaissance de soi), la violence physique, psychologique et sexuelle, la sexualité à l’adolescence. Le texte de quatrième de couverture est parlant à cet égard :

Bruno Roy est né à Montréal en 1943. Essayiste, poète et romancier, il détient un doctorat en littérature et a publié des ouvrages sur la chanson québécoise. De 1987 à 1996, il a été président de l’Union des écrivains québécois. Il a été réélu à la présidence en 2000. Depuis 1994, il est porte-parole et président du Comité des orphelins et orphelines institutionnalisés de Duplessis (COOID). En 1999, le Département des lettres du cégep André-Laurendeau a créé le prix étudiant Bruno-Roy pour encourager la relève littéraire chez les étudiants. Bruno Roy a reçu le prix Félix-Antoine-Savard de poésie pour une série de poèmes parus dans la revue *Art Le Sabord*, intitulée *Âmes portagées*.

Vous avez adoré la série télévisée *Les enfants de Duplessis*?

Voici la version romancée qui reprend, pour l’essentiel, les éléments de la série télé, mais elles les prolongent en nous racontant la suite des événements : Julien Lenoir, grâce à la complicité de sœur Odile des Anges, quitte l’institution psychiatrique et entreprend des études primaires avec un retard considérable : il

réussit pourtant de façon éclatante. Il poursuit même des études universitaires, faisant mentir ceux et celles qui l'avaient jugé « déficient mental ». Le prix à payer? L'oubli de ce qu'il a été et de ce qu'il a souffert!

Les calepins de Julien est une histoire prenante. Plutôt que de porter des accusations contre ceux et celles qui, pour des raisons basement pécuniaires, ont traité des enfants normaux comme s'ils étaient des fous, Bruno Roy a choisi le ton de la confiance et celui de la sensibilité : il nous raconte les souffrances de Julien (son alter ego), mais aussi son amour refoulé pour sœur Odile des Anges – celle qui fut sa véritable mère adoptive – et qu'il retrouve, dans des circonstances très touchantes, plusieurs années plus tard.

Les calepins de Julien est un document-choc, un récit captivant, dressant le portrait d'une époque... qu'on espère révolue! (Roy, 1998, quatrième de couverture).

Ces thèmes permettent également de faire de nombreux liens avec le programme des CFER, entre autres, avec la formation personnelle, sans oublier qu'ils offrent des possibilités intéressantes pour développer la connaissance de soi en regard des difficultés d'apprentissage.

3.3.2 Analyse exploratoire de la classe d'adaptation scolaire (CFER)

Cette première collecte de données exploratoire, réalisée au printemps 2005, a pour objectif une meilleure connaissance du CFER choisi, afin d'élaborer une esquisse du dispositif pédagogique pouvant répondre le mieux possible aux besoins des élèves et des enseignants. En fait, cette première collecte de données vise à connaître le point de vue des élèves et des enseignants sur les activités faites durant les dernières années pour développer les habiletés langagières dans ce CFER, ainsi que les habitudes de lecture et d'écriture des élèves et leurs intérêts en la matière. Des entrevues semi-dirigées de petits

groupes sont réalisées auprès de trois enseignants et de huit élèves de deuxième ou troisième année, dont trois filles et cinq garçons (voir les protocoles d'entrevue en Appendice B). Les élèves sont rencontrés en groupes de deux ou trois, alors qu'un enseignant est consulté individuellement et les deux autres ensemble. Une production écrite réalisée par les élèves est aussi analysée afin de mieux connaître le type de difficultés qu'ils éprouvent en écriture.

Les entrevues sont transcrites et analysées thématiquement avec le logiciel Atlas.Ti (Muhr, 1997). Selon Paillé et Mucchielli,

l'analyse thématique consiste [...] à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés dans un corpus, et, éventuellement, à leur analyse [...] Elle est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présentés dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 186).

Les auteurs différencient deux types de démarches de thématisation, la démarche séquentielle et la démarche continue. Ce dernier type est celui adopté pour cette analyse exploratoire, c'est-à-dire que la thématisation est ininterrompue et qu'elle est faite simultanément avec la construction de l'arbre thématique. La thématisation est forcément en lien direct avec les thèmes contenus dans le protocole des entrevues. Les regroupements possibles pour les thèmes sont dès lors possibles. Ils sont notés sur un fichier Excel. Tout au long de la thématisation, un glossaire est élaboré directement à partir du logiciel Atlas.Ti dans lequel chacun des thèmes est préalablement défini. Les thèmes des entrevues faites avec les élèves sont distingués de ceux des enseignants afin de pouvoir observer les convergences et les divergences dans leurs propos. Une fois la thématisation terminée, l'arbre thématique est réexaminé afin de vérifier si des

améliorations peuvent y être apportées (voir l'arbre thématique en Appendice C). Cet arbre thématique comporte cinq thèmes généraux, soit 1) le profil de l'élève, 2) les habitudes et intérêts pour la lecture et l'écriture, 3) les activités de lecture faites ou souhaitées, 4) les activités d'écriture faites ou souhaitées, et 5) la connaissance de soi. Les lignes qui suivent résument les convergences et les divergences dans les propos des élèves et des enseignants pour chacun des thèmes. Les résultats de cette analyse sont exposés dans le présent chapitre, constituant une étape préliminaire à l'élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique.

3.3.2.1 Profil de l'élève

Le premier thème regroupe les catégories abordant principalement les difficultés des élèves en lecture et en écriture et leur cheminement scolaire. Ce thème est présent autant dans les entrevues avec les jeunes que dans celles avec les enseignants. Tous les élèves sont interrogés pour savoir s'ils ont reçu un diagnostic pour un trouble d'apprentissage; ce n'est le cas pour aucun d'eux. Les enseignants sont persuadés toutefois que certains ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage qui ne sont pas diagnostiqués. Selon eux, le manque de ressources et de sensibilisation dans le milieu scolaire semble expliquer pourquoi ces élèves, qui n'ont pas les acquis d'une première année du secondaire, n'aient pas de diagnostic. Selon les propos des élèves, seulement une minorité d'entre eux ont de grandes difficultés en écriture, bien que la majorité se soit révélée incapable d'écrire sans faute, par exemple. Les enseignants précisent aussi que certains ont de la difficulté à structurer leurs idées et à faire des phrases plus complexes

et qu'ils utilisent peu d'adjectifs. Seulement une minorité d'élèves est en mesure de produire un texte sans l'aide des enseignants et obtenir un résultat satisfaisant. En fait, les élèves se situent au niveau primaire en écriture et plus précisément en quatrième ou cinquième année, selon les enseignants.

Pour ces élèves comme chez plusieurs élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage, la motivation scolaire est un facteur déterminant dans la réalisation des activités en classe. En fait, les propos des enseignants et des élèves indiquent une faible motivation scolaire qui affecte leur engagement scolaire.

Un seul élève affirme avoir des difficultés en lecture, alors que les autres élèves disent n'en avoir aucune. Les propos des enseignants viennent toutefois contredire ceux des élèves, puisqu'ils affirment que la majorité des élèves présentent de telles difficultés. Les enseignants soulèvent aussi le faible engagement des élèves dans les activités de lecture. La crainte d'une mauvaise perception des autres sur leur habileté à lire peut aussi expliquer le comportement d'évitement de certains élèves. En fait, les enseignants croient que les élèves ne veulent pas lire devant les autres élèves pour ne pas être jugés sur leurs difficultés. Toujours selon les enseignants, ces élèves n'ont pas reçu les services d'adaptation scolaire au primaire qui leur auraient été nécessaires pour les faire progresser en lecture et en écriture.

3.3.2.2 Habitudes et intérêts pour la lecture et l'écriture

Dans ce deuxième thème, les élèves décrivent leurs habitudes personnelles en lecture et en écriture en dehors des murs de l'école. Les élèves semblent peu écrire à la maison. Deux filles et un garçon utilisent quotidiennement l'écriture dans un journal intime ou pour correspondre avec leurs amis. La plupart des élèves semblent clavarder sur Internet. Bien que ce type d'écriture ne favorise guère un registre de langue standard, il peut toutefois être considéré comme une pratique d'écriture et si les élèves ne clavardent pas, c'est qu'ils n'ont pas accès à un ordinateur à la maison.

La majorité des élèves lisent à la maison des magazines de mode ou de véhicules récréatifs. Seulement deux élèves affirment lire parfois des livres comme *Harry Potter* ou « des histoires qui se sont passées vraiment dans le passé comme mettons *Aurore l'enfant martyr* » (1 : 153). Un seul élève dit ne jamais écrire ou lire à la maison, bien qu'il aime écrire. Les garçons semblent éprouver un certain malaise avec les questions portant sur leurs habitudes de lecture personnelles en surveillant les regards de leurs pairs et en évitant certaines questions. Ils répondent toutefois plus facilement à celles portant sur les activités de lecture et d'écriture au CFER.

Quelques élèves mentionnent aussi qu'ils aiment écrire et que cela les détend. Les enseignants expliquent que les élèves qui n'aiment pas écrire sont souvent ceux qui ont le plus de difficulté. Les filles semblent aussi aimer davantage l'écriture que les garçons. L'effet relaxant serait la principale raison que les élèves mentionnent lorsqu'ils

affirment aimer lire, alors que d'autres lisent pour apprendre de nouvelles connaissances. Environ la moitié des élèves rencontrés spécifient qu'ils n'aiment pas lire. L'intérêt pour le sujet traité est un facteur pouvant motiver les élèves à lire plus souvent. Selon les enseignants, les élèves qui aiment lire et qui ont un intérêt pour un sujet quelconque seront davantage portés à lire.

3.3.2.3 Activités de lecture faites ou souhaitées

Ce troisième thème est abordé autant par les élèves que par les enseignants. La lecture quotidienne du journal est certainement l'élément principal des pratiques de lecture. Selon les élèves, aucun autre médium textuel n'est utilisé en classe et certains souhaitent justement quelques variantes dans les types de lecture. Quelques élèves affirment ne pas faire suffisamment de lecture et d'écriture au CFER. Un élève établit d'ailleurs un lien entre son désintérêt pour la lecture et l'écriture et le manque d'activités faites en ce sens au CFER. Quelques élèves souhaitent travailler davantage la compréhension de textes et mener des projets de recherche.

Les enseignants admettent également qu'ils n'exploitent pas d'autres médiums ou d'autres types de textes et qu'ils se centrent sur la lecture quotidienne du journal. Un enseignant exprime sa volonté de développer avec les élèves certaines stratégies de lecture et de compréhension. Les trois enseignants souhaitent exploiter davantage les textes fictionnels pour susciter l'imaginaire des élèves. Ils ont par ailleurs insisté sur l'importance d'augmenter progressivement le niveau de difficulté des textes lus ou

écrits. Un enseignant précise que la lecture doit être jumelée à d'autres activités pour que les élèves aient un objectif à atteindre et pour les motiver. Les enseignants suggèrent ainsi des activités d'écriture liées à la réalité des jeunes et au marché du travail, tout en souhaitant faire lire ou produire des textes narratifs.

3.3.2.4 Activités d'écriture faites ou souhaitées

Ce quatrième thème regroupe tous les propos portant sur les activités d'écriture faites au CFER ainsi que les activités réalisées par les élèves dans les années antérieures. Certains élèves pensent qu'ils ne font pas assez d'activités d'écriture. Les évaluations au sujet du contenu du journal sont, la plupart du temps, les rares activités d'écriture qu'ils réalisent. Les élèves estiment qu'ils écrivaient plus l'an dernier.

Quant aux enseignants, ils énumèrent quelques activités qu'ils projettent de faire telles que la tenue d'un journal de lecture ou des productions écrites plus régulières. Ils s'entendent pour dire que l'écriture est un élément à améliorer dans leur CFER. Ils se reprochent de ne pas avoir assez exploité ce volet du programme et comptent se reprendre l'année prochaine. Un enseignant propose de faire écrire les élèves quotidiennement l'an prochain, et ce, dès le début de l'année en utilisant la formule du journal d'écriture. Cette suggestion d'ateliers d'écriture trouve un accueil favorable chez les deux autres enseignants. En n'évaluant pas les élèves sur la qualité de leur français ni sur la longueur du texte, les enseignants souhaitent surtout développer le goût de l'écriture durant ces ateliers. Ils précisent également l'idée d'aborder les notions

d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage selon les besoins ou de façon individuelle. Comme pour la lecture, les enseignants rencontrés ne semblent pas varier le type de texte en écriture. Ils mentionnent leur désir d'utiliser le type narratif de fiction, ce qui pourrait favoriser le goût d'écrire en faisant davantage appel à la créativité des élèves.

3.3.2.5 Connaissance de soi

Le dernier thème abordé avec les enseignants porte sur les impacts que peuvent avoir la lecture et l'écriture sur la connaissance de soi. Les enseignants s'entendent sur l'importance du renforcement positif constant et immédiat. L'un d'entre eux suggère de solliciter l'opinion personnelle des élèves pour les amener à mieux se connaître. Les activités de lecture et d'écriture pourraient être plus envisagées en fonction des objectifs de formation personnelle que préconisent les CFER.

3.3.2.6 Synthèse de l'analyse exploratoire

Les élèves de ce CFER n'ont reçu aucun diagnostic pour un trouble d'apprentissage même s'ils ont des difficultés scolaires réelles. Les enseignants expliquent cette situation par le manque de sensibilisation et de ressources du milieu scolaire. Pour ce qui est de la lecture, ces élèves lisent peu à la maison et apprécient davantage les revues que les romans. En écriture, ces élèves ont des difficultés à structurer leurs idées et à faire des phrases plus complexes. La motivation scolaire est aussi un facteur important pour l'investissement de ces élèves dans les activités en classe. Les activités de lecture et

d'écriture sont par ailleurs peu diversifiées. Une exploitation trop répétitive du journal ne favoriserait guère la motivation scolaire et l'engagement des élèves. Ces enseignants pourraient diversifier les lectures avec d'autres types de textes comme le texte narratif. Des activités d'écriture plus variées pourraient aussi être réalisées par les élèves, comme des textes de fiction.

3.3.3 Élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique

La recherche documentaire et l'analyse exploratoire représentent une aide importante pour l'élaboration de l'esquisse du dispositif pédagogique. La recherche documentaire permet d'abord d'identifier quelques exploitations didactiques du récit de vie en classe de français (Collès et Dufays, 1989), bien que plusieurs activités utilisant le texte narratif en général servent aussi d'inspiration (Lacombe, Morin, Sorin et Trudeau, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d). L'analyse exploratoire met en évidence les habitudes de lecture et d'écriture des élèves et confirme la perception que l'exploitation du journal à répétition est fastidieuse et que le désir d'utiliser d'autres types de textes est bien fondé. Une première esquisse du dispositif pédagogique peut ainsi être élaborée à partir de ces informations.

Quatre objectifs principaux pour le dispositif pédagogique sont alors retenus en collaboration avec les enseignants :

- Donner aux élèves le goût de lire et d'écrire pour le plaisir;
- Lire un récit de vie complet;
- Écrire un court récit de vie;
- Améliorer la connaissance de soi des élèves.

Les différentes activités du dispositif pédagogique sont inscrites dans un projet d'enseignement plus long ayant comme pivot la lecture du roman autobiographique *Les calepins de Julien* de Bruno Roy. Elles sont étalées sur une quinzaine de semaines. Selon cette planification, on estime que les élèves liront environ une trentaine de pages du roman par semaine avec le soutien de leurs enseignants. La lecture peut ainsi être répartie sur une ou deux périodes de classe durant une heure trente. Des liens entre la lecture et les activités sont par ailleurs établis. C'est ainsi que les séquences peuvent être divisées en six étapes inspirées du roman :

1. L'entrée dans le récit de vie;
2. L'exploration du genre;
3. L'importance d'avoir une identité;
4. Écrire, se construire;
5. Le langage pour survivre;
6. L'écriture d'un récit de vie.

Un petit calepin sera remis aux élèves qui leur servira de cahier de notes et aussi de journal de lecture durant tout le projet d'enseignement sur *Les calepins de Julien*. Différentes activités sont proposées à l'intérieur de chacune des étapes dont le projet d'écriture d'un court récit de vie, intitulé « Une anecdote imagée », se déroulant sur plusieurs semaines. Bien que les objectifs, l'amorce, le déroulement et l'intégration pour

chacune des activités soient déjà envisagés dans cette esquisse, l'élaboration des fiches d'activités attendra la mise à l'essai pour être complétée, celle-ci pouvant nécessiter divers ajustements de semaine en semaine.

Avant d'être soumis aux enseignants, cette esquisse est d'abord validée par deux experts en didactique du français. L'esquisse est ensuite revue et corrigée en fonction des modifications proposées par ces experts. Celles-ci portent surtout sur la précision de certains concepts et demandent des éclaircissements quant au déroulement des activités, et ce, principalement au moment de l'amorce. Une nouvelle version de l'esquisse est ensuite soumise aux enseignants (voir une synthèse de cette esquisse en Appendice D), qui ne proposent aucune autre modification. Ils préfèrent attendre la mise à l'essai pour ajuster les séquences de semaine en semaine. Ils se questionnent toutefois sur la faisabilité du projet d'écriture, « Une anecdote imagée ».

3.4 Collectes et analyses des données

Les instruments de mesure utilisés durant les collectes de données sont principalement des entrevues et des observations en classe. Les activités réalisées par les élèves durant la mise à l'essai servent également d'instrument de mesure. L'ensemble de ces instruments fournissent des données variées qui sont regroupées et analysées en fonction des trois objectifs de recherche : 1) la mise à l'essai du dispositif pédagogique, 2) l'apport du dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves, et 3) l'appréciation des enseignants et des élèves au sujet du dispositif

pédagogique. Toutefois, chaque instrument est utilisé et analysé en fonction de ou des objectifs de recherche auquel il répond. Le Tableau 1 présente chacun des instruments en fonction des objectifs de recherche et de l'analyse réalisée.

Tableau 1 : Les instruments de mesure et l'analyse réalisée

Objectif de recherche	Instrument de mesure	Analyse réalisée
Mise à l'essai du dispositif pédagogique	Observations en classe	Analyse chronologique en regard des décisions prises et des modifications apportées à chacune des séquences
Apport du dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves	Entrevues individuelles avec les élèves	Analyse thématique (3 des thèmes généraux) : 1. la perception de soi comme élève 2. la perception de soi globale 3. les effets du dispositif pédagogique
	Entrevue en petit groupe avec les enseignants	Analyse thématique (1 des thèmes généraux) : 1. les effets du dispositif pédagogique
	Observations en classe	Analyse en regard de 3 des thèmes généraux des analyses thématiques des élèves et des enseignants : 1. la perception de soi comme élève 2. la perception de soi globale 3. les effets du dispositif pédagogique
	Activités réalisées par les élèves	Analyse en regard de 2 des thèmes généraux de l'analyse thématique des élèves : 1. la perception de soi comme élève 2. la perception de soi globale
Appréciation du dispositif pédagogique	Entrevues individuelles avec les élèves	Analyse thématique (2 des thèmes généraux) 1. l'appréciation du choix du récit de vie 2. l'appréciation du dispositif pédagogique
	Entrevue en petit groupe avec les enseignants	Analyse thématique (2 des thèmes généraux) 1. l'appréciation du choix du récit de vie 2. l'appréciation du dispositif pédagogique
	Observations en classe	Analyse en regard de 2 des thèmes généraux des analyses thématiques des élèves et des enseignants : 1. l'appréciation du choix du récit de vie 2. l'appréciation du dispositif pédagogique

Le rôle de chacun de ces instruments dans l'analyse des données est détaillé dans les lignes qui suivent.

3.4.1 Entrevues individuelles avec les élèves

Afin de documenter l'apport du dispositif pédagogique et l'appréciation des élèves, deux entrevues individuelles semi-dirigées sont réalisées auprès des dix participants. Ce type d'entrevue favorise un échange contrôlé dont les thèmes du protocole d'entrevue « proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées » (Savoie-Zajc, 2004, p. 133). La première entrevue porte sur la perception de soi globale et sur celle comme élève. Elle est effectuée avant la mise à l'essai et dure environ dix minutes. La deuxième touche à ces mêmes perceptions, mais aussi aux apports du dispositif en lecture et en écriture, ainsi que leur appréciation du dispositif pédagogique. Elle est effectuée après la mise à l'essai et dure entre dix et quinze minutes (voir les protocoles de ces entrevues en Appendice E).

Ces entrevues sont transcrites, puis analysées thématiquement avec le logiciel Atlas.Ti (Muhr, 1997) en suivant la même procédure que pour l'analyse exploratoire expliquée plus haut. Il s'agit d'une analyse thématique continue (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette thématisation est fortement influencée par les thèmes contenus dans le protocole des entrevues, thèmes provenant du cadre conceptuel.

3.4.2 Entrevue en petit groupe avec les enseignants

Une entrevue est réalisée auprès des deux enseignants responsables de la classe afin de documenter le deuxième et le troisième objectif de recherche. Cette entrevue d'une

heure porte sur les apports du dispositif pédagogique auprès des élèves en lecture, en écriture et sur leur perception de soi. Les enseignants sont aussi questionnés sur les apports du dispositif pédagogique sur leurs propres pratiques pédagogiques en lecture et en écriture. Finalement, l'entrevue comporte quelques questions sur leur appréciation du dispositif pédagogique (voir le protocole de cette entrevue en Appendice F). Les entrevues réalisées avec les enseignants sont aussi transcrites, puis analysées thématiquement avec le logiciel Atlas.Ti.

3.4.3 Observations en classe

Afin de documenter la mise à l'essai du dispositif pédagogique, son apport et les diverses appréciations, des observations sont réalisées en classe durant le projet, puis validées ensuite auprès les enseignants. Compte tenu du type de recherche utilisé où la chercheure est impliquée dans le milieu naturel qu'est la classe, les observations sont dites participantes :

Le chercheur y occupe une position très impliquée, c'est-à-dire qu'il participe pleinement à la dynamique ambiante. [...] L'observation participante permet au chercheur de mettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne. C'est la grande force de ce type de collecte de données : il permet de dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent (Savoie-Zajc, 2004, p. 137).

Ces observations sont effectuées tout au long de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, en raison d'une observation d'une demi-journée en moyenne par semaine. À la fin de chacune des périodes, la chercheure transcrit sur papier un résumé de la

séquence et note les comportements et les propos pertinents des élèves et des enseignants.

L'analyse de ces observations se fait de deux façons, et ce, dépendamment des objectifs de recherche auxquels elle doit répondre. Tout d'abord, pour le premier objectif concernant la mise à l'essai du dispositif pédagogique, l'analyse est réalisée chronologiquement afin de documenter les différentes décisions prises à chacune des semaines et les modifications que cela implique dans les séquences. Précisons que les discussions avec les enseignants et le temps consacré hebdomadairement à la préparation des séquences sont compris dans ces données d'observations. Ces éléments permettent de faire les ajustements nécessaires à chacune des séquences afin qu'elles soient mieux adaptées aux élèves de la classe et à leurs besoins particuliers. C'est à partir de ces données que l'esquisse du dispositif pédagogique est modifiée et enrichie pour devenir un véritable dispositif pédagogique. Quant au deuxième objectif concernant l'apport du dispositif pédagogique, l'analyse est réalisée en fonction de trois des thèmes généraux dégagés des analyses thématiques des entrevues avec les élèves et les enseignants, c'est-à-dire la perception de soi comme élève et globale ainsi que les apports du dispositif pédagogique. Les pages d'observations sont ainsi relues à la suite de l'analyse des entrevues et les liens pouvant être établis avec l'un de ces thèmes généraux sont identifiés. Enfin, l'analyse en lien avec le troisième objectif concernant l'appréciation du dispositif pédagogique est réalisée de la même façon que celle concernant le deuxième

objectif, et ce, en fonction de deux des thèmes généraux dégagés des analyses thématiques des entrevues avec les élèves et les enseignants.

3.4.4 Activités réalisées par les élèves

Afin de documenter l'apport du dispositif pédagogique, toutes les activités réalisées par les dix élèves participant à la collecte de données ont été prises en compte. Trois activités donnent des informations intéressantes pouvant répondre au deuxième objectif de recherche concernant l'apport du dispositif pédagogique, et ce, particulièrement pour la connaissance de soi des élèves. Dans une première activité faite à la mi-octobre, les élèves doivent identifier la perception des personnes de leur entourage (parents, amis, enseignants) sur leurs forces et leurs faiblesses scolaires. Lors d'une deuxième activité faite aussi à la mi-octobre, les élèves indiquent ce qu'ils ont le plus et le moins apprécié durant leur cheminement scolaire ainsi que la perception de leurs forces et de leurs faiblesses à l'école. Dans une troisième activité faite au début du mois de décembre, les élèves doivent se décrire à nouveau en choisissant deux ou trois des phrases suivantes : « Mes qualités sont... », « Physiquement, je suis... », « Les passe-temps ou les loisirs que j'aime le plus sont... », « Mon sport favori est... » et « Plus tard, je voudrais faire comme métier... ». Ces activités sont analysées à partir de deux des thèmes généraux de l'analyse thématique des entrevues réalisées avec les élèves : 1) la perception de soi comme élève et 2) la perception de soi globale.

Chapitre IV

Résultats

Les résultats présentés ici se divisent en trois parties en lien avec les objectifs de recherche. Une première partie aborde la mise à l'essai du dispositif pédagogique exploitant le roman *Les calepins de Julien*, ainsi que les modifications apportées à l'esquisse présentée dans la méthodologie. Une deuxième partie expose l'apport du dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves. Cette partie décrit le cas de chacun des élèves en regard de leur perception de soi comme élève et de leur perception de soi globale. Elle permet aussi de documenter les apports du dispositif pédagogique, et ce, à partir des propos soulevés par les élèves et les enseignants lors de la deuxième entrevue. Une troisième partie expose l'appréciation des enseignants et des élèves du dispositif pédagogique.

4.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique

Les premiers résultats portent sur la mise à l'essai du dispositif pédagogique, et ce, à partir des données provenant des observations. Comme il est expliqué dans la méthodologie, l'analyse de ces observations est réalisée chronologiquement afin de documenter les différentes décisions prises chaque semaine et les modifications que cela implique dans les séquences. Les résultats sont ainsi décrits de manière chronologique afin d'être conformes à cette analyse et ils exposent les ajustements hebdomadaires à chacune des séquences (voir le dispositif pédagogique mis à l'essai en classe en Appendice G).

4.1.1 Première semaine

L'esquisse propose aux enseignants de présenter d'abord le livre *Les calepins de Julien* aux élèves pour leur parler ensuite de son intrigue et des enjeux de l'époque où elle se situe. Les enseignants craignant une réaction négative des élèves en procédant de cette façon, choisissent plutôt de susciter leur intérêt en abordant le contexte historique avec l'activité « Découverte des enjeux et de l'époque où se déroule l'intrigue ». Parmi les quelques suggestions de présentation de cette activité tirées de l'esquisse, les enseignants retiennent la première, en exploitant le dossier sur les orphelins de Duplessis qu'on peut visiter sur le site Internet de Radio-Canada. Une discussion en grand groupe est ensuite engagée par les enseignants sur les informations présentées.

Ce choix dans le déroulement de la période donne les résultats escomptés et les élèves sont curieux d'en connaître davantage. Les enseignants leur montrent un exemplaire du livre en leur demandant s'ils veulent le lire ensemble dans les prochains mois. La réaction des élèves est mitigée, puisque quelques-uns veulent le lire, et d'autres non. Un des élèves ayant une certaine influence sur le groupe les interrompt en disant qu'il souhaite lire ce livre parce qu'il semble contenir beaucoup d'actions et d'évènements tragiques et violents. Un autre élève l'approuve en ajoutant que ces évènements sont réels. Ces deux interventions suffisent à convaincre la majorité des élèves et les enseignants leur remettent alors un exemplaire ainsi qu'un petit calepin qui leur servira de cahier de notes et de journal de lecture durant tout le projet d'enseignement sur *Les calepins de Julien*.

Les enseignants prennent aussi un moment pour leur expliquer les raisons pour lesquelles ils ont choisi ce livre avant de réaliser avec eux l'activité « Découverte du paratexte ». Ils demandent aux élèves d'écrire les indices qu'ils découvrent dans leur petit calepin pour les aborder ensuite en groupe. Le fait de réfléchir individuellement et d'écrire leur réponse facilite la participation à l'échange qui suit.

Pour le prologue, les enseignants optent pour une lecture silencieuse pour la majorité des élèves. Seuls quelques élèves ayant de plus grandes difficultés, sélectionnés par les enseignants, sont regroupés dans un autre local et l'un des enseignants leur fait la lecture à voix haute.

Cette première rencontre dure tout un avant-midi. Les élèves lisent les pages 9 à 15. Les enseignants et la chercheuse se rencontrent ensuite pour revenir sur la matinée et prévoir la prochaine séquence. La chercheuse en profite pour corroborer avec eux ses observations. Les élèves participent à cette première séance de lecture sans émettre aucun commentaire négatif, à la grande surprise des enseignants. Toutefois, les élèves ont de la difficulté à rester attentifs durant toute la présentation du dossier sur les orphelins de Duplessis. Il serait préférable de choisir les extraits en les plus pertinents en les accompagnant de courtes explications. Un diaporama pourrait aider à circonscrire les informations retenues en faisant des liens hypertextes vers les extraits choisis. À l'avenir, il faudra porter une attention particulière aux activités pour rendre les élèves

plus actifs cognitivement et physiquement d'autant que la période de lecture nécessite souvent un moment de grande concentration.

4.1.2 Deuxième semaine

L'esquisse propose une seule activité lors de cette séquence, mais il est convenu avec les enseignants d'en réaliser deux, dont l'une qui est prévue seulement à la quatrième semaine. Cette activité, intitulée « Comparaison d'extraits de récit de vie », est bien reçue par les élèves. Cependant, la fatigue et le fait de rester trop longtemps assis perturbent légèrement la deuxième activité, « Découverte de l'actualité du genre ».

La période de lecture a lieu après la pause et les élèves ne s'impliquent pas autant dans la lecture silencieuse que la semaine précédente. Un des élèves a par contre déjà terminé le livre en entier à la maison. Des livres supplémentaires seront prévus pour lui, dont un autre récit de vie de Bruno Roy, *Journal dérivé* (2003), deux de ses romans faisant suite à l'intrigue des *Calepins de Julien*, *Les heures sauvages* (2001) et *L'engagé* (2004). Cet élève lira aussi *Les enfants de l'ombre* (Ruffo, 2002) relatant l'histoire vécue de trois jeunes délinquants. Après la séance de lecture, un retour est effectué sur les prédictions que les élèves ont faites lors de l'activité sur le paratexte et de nouvelles prédictions pour la suite du texte sont inscrites sur le babillard.

Cette séquence dure toute la matinée. Lors du retour, un des enseignants indique qu'il craint que les élèves s'habituent trop à la lecture à voix haute et rejettent la lecture

silencieuse, ce qui expliquerait leur manque d'engagement du matin. Certains élèves sont toutefois dans l'impossibilité de lire seuls le roman et si les lectures sont trop souvent silencieuses, ils pourraient perdre le fil de l'intrigue et se désengager complètement du projet. Les deux méthodes de lecture continueront donc à alterner.

Les enseignants proposent que la ligne du temps du roman s'élabore comme un casse-tête, c'est-à-dire que des bouts de papier où les événements sont transcrits seront remis aux élèves qui devront les placer dans le bon ordre. Il est aussi entendu que les noms des personnages seront ajoutés, compte tenu du grand nombre de personnages secondaires. Ils décident aussi de ne pas révéler aux élèves, pour l'instant, l'activité d'écriture « Une anecdote imagée » en jugeant que ces derniers ne sont pas suffisamment impliqués dans les activités scolaires pour accepter d'emblée de réaliser un travail d'une telle envergure.

Les enseignants décident de consacrer une autre période hebdomadaire pouvant varier de 30 à 60 minutes à la lecture du roman. Durant la deuxième semaine, les élèves lisent les pages 19 à 28. Précisons que différentes stratégies de lecture sont déjà proposées par les enseignants et utilisées par certains élèves, bien avant le projet, ce qui se poursuivra durant toute la lecture du roman autobiographique, par exemple, des stratégies pour trouver la signification d'un mot : décomposer le mot (préfixe, racine, suffixe), se servir des mots de même famille, se servir du contexte (phrases précédentes et suivantes, illustrations et schémas) ou chercher ce mot dans le dictionnaire. Quelques stratégies de compréhension de texte seront également exploitées dans les semaines qui suivent :

anticiper la suite du texte en se servant de ce qui précède pour faire des prédictions; retenir l'essentiel de l'information en dégagant l'idée principale et les idées secondaires; résumer le texte en reformulant les idées principales et secondaires dans ses propres mots et discuter avec ses pairs pour confronter sa compréhension du texte.

4.1.3 Troisième semaine

Pour la troisième semaine, l'esquisse propose une activité portant sur l'analphabétisme. Les enseignants décident de ne pas la réaliser, car ils abordent déjà cette thématique dans l'une des activités de formation personnelle.

Les enseignants et la chercheure font la lecture à voix haute en questionnant les élèves sur le sens de certains mots inconnus de plusieurs, mais aussi pour favoriser l'interaction. Après la séance de lecture, un échange en grand groupe est engagé au sujet des prédictions de la semaine dernière et de nouvelles sont formulées.

Puis, les élèves sont regroupés en équipe de deux pour réaliser l'activité « La ligne du temps ». Seules deux dyades sur l'ensemble du groupe classe ne s'impliquent pas dans l'activité. Quelques élèves ont des difficultés à se remémorer l'intrigue, mais réalisent tout de même une partie importante de l'activité. Un retour est ensuite effectué en grand groupe, puis les élèves retranscrivent les événements dans le bon ordre dans les pages de leur calepin. Seul un élève se plaint de cette retranscription.

En discutant de cette séquence, les enseignants et la chercheure constatent que le calepin n'est pas suffisamment exploité pour les activités d'écriture. La chercheure propose alors aux enseignants d'inciter les élèves à écrire leurs impressions de lecture lorsque la première partie du roman sera terminée.

Durant cette troisième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 29 à 59 et leur font compléter « La ligne du temps ».

4.1.4 Quatrième semaine

Pour la quatrième semaine, l'esquisse propose une activité sur le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture. Cette activité doit servir d'amorce au projet d'écriture « Une anecdote imagée ». Les enseignants décident toutefois de remettre ces activités à plus tard en jugeant que la motivation des élèves va s'effriter devant ce qu'elles exigeraient d'eux. À la suite de cette constatation, l'activité sur le débat « Qui a droit à l'éducation? » est devancée de la septième semaine à la quatrième semaine.

La lecture se fait individuellement, mais plusieurs élèves parlent entre eux. Les enseignants doivent intervenir. Comme à chaque semaine, la séance est accompagnée d'un retour sur les prédictions et de la formulation de nouvelles prédictions.

Les règles du débat sont présentées aux élèves sur un transparent. Les enseignants expliquent brièvement comment argumenter lors d'un débat. Par la suite, six élèves se

portent volontaires pour être orateurs. Chacune des deux équipes est ainsi formée de trois orateurs et de la moitié des autres élèves de la classe. Pour amorcer le débat, un enseignant et la chercheure mettent en scène l'extrait des pages 152 à 153 en se déguisant et en jouant les personnages. L'autre enseignant, tenant le rôle du modérateur, questionne les élèves sur cet extrait et lance le sujet du débat à partir de la question suivante : Les jeunes pourraient-ils choisir eux-mêmes d'aller à l'école, et ce, peu importe leur âge? Les équipes se concertent ensuite et construisent des arguments avec l'aide des enseignants. Durant le débat, il est difficile, autant pour les élèves orateurs que pour les autres, de respecter le temps de parole assigné à chacun. Le débat est filmé et l'écoute du film avec les élèves permet aux enseignants de revenir sur le respect des règles lors du débat et aussi sur l'importance de planifier son argumentation.

Lors du retour sur l'activité, les enseignants se disent satisfaits de ce premier débat. Ils expriment leur désir de répéter l'expérience durant l'année scolaire pour amener les élèves à développer leur habileté à l'oral. Un des enseignants mentionne que la deuxième période de lecture de la semaine précédente, faite à voix haute, a suscité quelques échanges intéressants avec les élèves sur l'intrigue. L'enseignant espère pouvoir poursuivre selon cette méthode afin de rendre plus actifs les élèves lors de la lecture du roman, même s'ils ne lisent pas eux-mêmes. Il rappelle avec justesse que l'un des objectifs du dispositif pédagogique est de développer le plaisir de lire. Les enseignants et la chercheure désirent aussi travailler l'habileté à écrire, c'est pourquoi une production écrite est envisagée pour la semaine suivante sur le thème de l'école

idéale. Les enseignants évoquent ensuite l'idée de débattre à nouveau avec les élèves sur cette thématique, afin de pousser plus loin cette réflexion.

Durant la quatrième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 63 à 78 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.5 Cinquième semaine

À partir de la cinquième semaine, le dispositif pédagogique mis à l'essai s'éloigne de plus en plus de l'esquisse afin de répondre aux besoins des élèves et de suivre leur cheminement à travers la lecture du roman. Les enseignants choisissent de reporter le projet d'écriture « Une anecdote imagée » après les vacances de Noël afin de consacrer les périodes à l'intrigue du roman et aux activités pouvant s'y rattacher. Ils souhaitent toutefois toujours réaliser la production écrite avec les élèves sur l'école idéale.

Durant cette cinquième semaine, les enseignants veulent prendre un moment avec la chercheuse pour planifier la rencontre pendant que les élèves font la lecture avec un troisième enseignant. Les enseignants suggèrent de remettre aux élèves un exemple de plan détaillé expliquant comment construire un texte descriptif avec l'introduction, le développement et la conclusion. Un document est ainsi préparé à cet effet, complétant le plan d'écriture déjà fourni. Exceptionnellement, la journée entière est consacrée au projet d'enseignement sur *Les calepins de Julien*.

Pour amorcer l'activité d'écriture, les enseignants choisissent d'utiliser la réflexion proposée à la quatrième semaine de l'esquisse au sujet des difficultés d'apprentissage, dont celles en lecture et en écriture. Une deuxième mise en situation est ensuite réalisée. Elle consiste à poser certaines questions sur le passé scolaire des élèves. Ceux-ci participent bien et évoquent de nombreux exemples qui alimentent la discussion. Ces amorces durent toute la période.

À la période suivante, les élèves répondent en équipe aux questions menant au plan de texte. Quelques équipes, composées d'élèves ayant plus de facilité en écriture s'engagent moins dans cette préparation. Les enseignants circulent et aident les élèves à compléter leur plan. Certaines équipes portent peu d'attention à la qualité de la langue, malgré les suggestions des enseignants. Un élève dit d'ailleurs qu'il n'est pas nécessaire de faire attention aux fautes de français lorsqu'il s'agit d'un brouillon.

Il est décidé de consacrer entièrement la séquence de la semaine suivante à cette production écrite sans ajouter de nouvelles activités. La chercheuse demande aux enseignants de planifier l'enseignement de stratégies de révision et de correction. Au lieu de faire un enseignement magistral des stratégies, ceux-ci choisissent de répondre ponctuellement aux besoins de chacune de l'équipe selon leurs difficultés.

Durant la cinquième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 79 à 101 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ». En aucun moment, durant toute la durée du

projet sur *Les calepins de Julien*, les enseignants font lire des élèves à voix haute. Nous y reviendrons lors de la discussion. Durant ces séances de lecture, quelques élèves arrivent toutefois à se concentrer suffisamment pour lire seuls. Il arrive aussi qu'un ou deux élèves se retirent dans le petit local adjacent. C'est ainsi, qu'un autre élève termine la lecture du roman et débute celle des deux autres ouvrages de Bruno Roy déjà mentionnés.

4.1.6 Sixième semaine

La séquence de la sixième semaine est donc consacrée à la production écrite. Un enseignant revient brièvement sur la structure du texte descriptif et les élèves débutent la rédaction de leur brouillon. Un enseignant inscrit des exemples de marqueurs de relation au tableau pour faciliter la rédaction des élèves. Les deux enseignants et la chercheuse se divisent la supervision des équipes. Le plan de texte complété par les élèves semble les aider lors de la rédaction; ceux ayant utilisé des phrases complètes y trouvent leur compte, contrairement aux élèves qui avaient seulement énuméré des mots sans faire de lien. Près d'une période et demie est consacrée à la rédaction.

La deuxième période est réservée à la lecture et à la vérification des prédictions. Les élèves visionnent ensuite un court documentaire intitulé *Les crèches de la Miséricorde* disponible à la vidéothèque de Télé-Québec. À la toute fin de la période, un enseignant demande aux élèves s'ils aimeraient rencontrer Bruno Roy. Ils répondent positivement et l'enseignant leur précise qu'il va s'enquérir de cette possibilité.

Lors du retour sur l'activité d'écriture, un enseignant constate que les trois quarts des élèves ont bien participé à l'activité en expliquant le désengagement des autres par les grandes difficultés en écriture qu'ils vivent, mais aussi par la facilité que d'autres ont face à un tel projet d'écriture. L'autre enseignant constate que les élèves ne connaissent pas suffisamment la structure du texte descriptif ou encore ce qu'est une introduction. Il regrette de ne pas avoir travaillé ces notions avec eux auparavant, par modelage par exemple. Les enseignants décident que les élèves transcriront leur première version à l'ordinateur afin de faire la révision et la correction avec eux. Les élèves pourront ensuite apporter d'autres améliorations à leur texte. L'échange porte également sur les périodes de lecture que l'un des enseignants semble trouver pénibles, alors que l'autre apprécie ce moment où il peut échanger avec les élèves. La chercheuse suggère alors de procéder par petites séances de lecture au lieu d'une ou deux plus longues.

Durant la sixième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 102 à 134 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.7 Septième semaine

Comme pour la cinquième semaine, les enseignants souhaitent débiter la journée par une rencontre de planification qui permet l'organisation de la rencontre avec Bruno Roy. Cette visite de l'auteur, qui aura lieu à la neuvième semaine, était initialement prévue durant la onzième semaine. Les enseignants croient que cette visite motivera certains élèves qui commencent à se désintéresser du livre. Bien que les enseignants aient déjà

planifié cette journée avec l'auteur, ils souhaitent faire croire aux élèves qu'ils sont les décideurs afin de susciter leur participation.

Après la séance de lecture, les enseignants apprennent aux élèves que l'auteur accepte de venir les rencontrer et leur demande comment ils aimeraient que cette journée se déroule. Les élèves suggèrent de discuter du livre avec lui, de lui montrer leurs productions écrites et de faire un débat en sa présence. Un enseignant leur propose la formule d'une conférence et ils semblent emballés par l'idée, suggérant déjà plusieurs questions à lui poser. Un diaporama rappelant la vie de l'auteur leur est alors présenté afin de leur donner quelques pistes de questions. Les élèves écrivent ensuite cinq questions dans leur petit calepin avant de les partager avec l'ensemble du groupe. Environ 25 questions sont retenues.

Lors du retour sur la séquence, les enseignants sont heureux de la participation des élèves. Ils décident de consacrer aussi la semaine suivante à la préparation de la rencontre avec l'auteur. Ils envisagent également de leur faire vivre une activité d'arts plastiques en lien avec le projet.

Durant la septième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 135 à 158 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.8 Huitième semaine

La première période est consacrée à la lecture, aux prédictions et à la ligne du temps. Par la suite, les questions pour Bruno Roy sont mises en ordre avec la collaboration de tous. Il est décidé que chaque élève aura sa copie des questions et qu'ils poseront une question à l'auteur à tour de rôle, s'ils le souhaitent.

Après la récréation, les élèves fabriquent des signets avec la technique du « scrapbooking ». Les élèves participent joyeusement à cette activité. Ils choisissent un autocollant représentant les années 50 et agencent les couleurs des différents papiers et cartons qu'ils déchirent en petits morceaux. À l'aide de journaux et de revues où ils découpent des lettres, ils inscrivent leur nom de famille sur le dessus du signet pour symboliser l'identité et la connaissance de leur origine, contrairement aux orphelins qu'on identifie seulement par leur prénom. Ils doivent également choisir une phrase du roman et l'inscrire à l'intérieur du signet. Un des élèves, qui termine son signet avant les autres, propose d'en créer un pour Bruno Roy, ce qui sera fait.

Durant la huitième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 159 à 180 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.9 Neuvième semaine

La rencontre avec Bruno Roy est prévue à la deuxième période, la première étant consacrée à la lecture. Les enseignants en profitent aussi pour faire un retour avec les élèves sur la planification de la journée.

Bruno Roy souhaite se présenter lui-même en expliquant ce qu'il a vécu comme orphelin. Il choisit ensuite un extrait des *Calepins de Julien* pour en faire la lecture aux élèves. Ces derniers sont très attentifs malgré la longue période d'écoute. Ils posent alors les questions préparées à l'auteur, mais d'autres jaillissent spontanément, ce qui permet quelques échanges. Un des élèves demande ensuite à l'auteur d'autographier son roman et d'autres élèves l'imitent immédiatement. L'élève qui a réalisé le signet l'offre à l'auteur.

L'auteur dîne avec les enseignants et la chercheuse qui lui racontent certaines séquences du dispositif pédagogique. En après-midi, tous les élèves du CFER sont regroupés pour écouter une courte conférence de Bruno Roy. Les élèves de 2^e et 3^e année participent moins que ceux de 1^{re} année. Après le départ de l'auteur, un des enseignants conclut la journée en questionnant les élèves sur ce qu'ils ont apprécié ou non. Ceux-ci semblent très heureux de cette rencontre. Un élève émet toutefois des doutes quant à la véracité des faits rapportés par l'auteur en disant qu'il est difficile de croire qu'une personne ayant vécu tant de souffrances puisse s'en sortir si admirablement.

Au départ des élèves, les enseignants et la chercheuse font un retour sur cette journée. La rencontre avec Bruno Roy comble toutes les attentes et a certainement eu un impact positif sur la motivation des élèves pour la poursuite du projet. En discutant de la conférence de l'après-midi, les enseignants regrettent d'avoir impliqué les 2^e et 3^e années. L'intention de départ était que tous les élèves du CFER profitent de cette opportunité et les enseignants espéraient que les 1^{re} année en retireraient une certaine fierté. Bien que ce deuxième objectif soit atteint, le manque de participation des élèves de 2^e et 3^e année peut s'expliquer par l'absence de préparation à une telle conférence. Il aurait fallu leur expliquer notamment la tragédie des orphelins de Duplessis avant la rencontre. Un des enseignants croit qu'il aurait été plus pertinent de planifier à la place une activité d'écriture avec les 1^{re} année en présence de l'auteur qui aurait pu leur apprendre des stratégies intéressantes.

Exceptionnellement, une autre rencontre consacrée au projet sur *Les calepins de Julien* est prévue durant la semaine. Après la lecture, les élèves réalisent l'activité « Les étiquettes » qui, dans l'esquisse, est fixée une semaine avant la rencontre avec l'écrivain. Tout en expliquant chacune des questions aux élèves, l'enseignant discute avec eux des différentes perceptions que peuvent avoir leurs proches et des distinctions entre celles-ci et les leurs. Durant l'activité, l'enseignant décide d'oublier la deuxième partie en disant qu'il y reviendrait plus tard. Certains élèves ont toutefois le temps de compléter les deux questions. Ce retour sur l'activité ne se réalisera jamais.

Durant la neuvième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 181 à 198 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ». Un troisième élève a terminé la lecture du roman autobiographique et commence à lire un des autres du même auteur.

4.1.10 Dixième semaine

Comme cette semaine comprend deux jours de congé, aucune activité n'est réalisée en présence de la chercheure. Seules les séances de lecture sont maintenues, les élèves passent à travers les pages 199 à 219 et complètent « La ligne du temps ».

4.1.11 Onzième semaine

La première période est consacrée à la planification entre enseignants et chercheure. Comme chaque semaine, la chercheure prépare des activités et les transmet par courriel aux enseignants afin qu'ils puissent se les approprier. Cette fois-ci, ils n'ont toutefois le temps de les regarder avant l'arrivée de la chercheure. Celle-ci constate d'ailleurs un certain essoufflement chez eux. Ils lui avouent alors que sans son support, le projet serait sans doute mis de côté quelque temps. Elle tente de les encourager et leur explique le déroulement de l'activité sur le schéma narratif. Compte tenu du manque de préparation des enseignants sur le sujet, c'est la chercheure qui dirige l'activité en classe avec le support d'un des enseignants. Grâce aux semaines précédentes, aux lectures en didactique du français et aux échanges avec les enseignants, la chercheure a appris à mieux organiser une séquence didactique en fonction du type d'élèves. Le déroulement de l'activité sur le schéma narratif semble d'ailleurs convenir aux élèves qui y

participent activement. Deux élèves ont des connaissances antérieures sur le schéma narratif et répondent facilement aux questions. D'autres prennent des risques et proposent des réponses. Ils semblent toutefois craindre de faire des erreurs en répondant à voix haute, même si plusieurs osent davantage le faire comparativement au début de l'année.

Lors du retour sur la séquence, un des enseignants se dit satisfait de l'activité et de la participation des élèves. La chercheuse propose de revenir sur le schéma narratif la semaine suivante à partir d'un nouvel extrait pour s'assurer de l'intégration de l'apprentissage. L'idée ne sera pas retenue, les enseignants souhaitent plutôt consacrer la prochaine séquence à la lecture et tiennent à réaliser une activité de compréhension de texte. Toutefois, leur proposition ne vise pas réellement la compréhension du texte, mais à garder les élèves attentifs durant la lecture. Bien que la chercheuse ne soit pas totalement en accord avec cette activité, elle prépare une activité simplement intitulée « Compréhension de texte ».

Durant la onzième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 220 à 236 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.12 Douzième semaine

La période, basée sur l'activité de compréhension, est entièrement consacrée à la lecture. L'activité n'atteint pas les objectifs escomptés, notamment parce que les élèves l'ont trouvée trop facile.

En revenant sur la période, la chercheuse constate que l'épuisement des enseignants affecte leur implication et pourrait expliquer en partie pourquoi ils sont à court d'idées d'activités. Pour les supporter, la chercheuse se propose de planifier la prochaine rencontre qui portera sur la connaissance de soi et des autres et qui demandera une participation active des élèves.

Durant la douzième semaine, les enseignants lisent aux élèves les pages 239 à 293 et ceux-ci complètent « La ligne du temps ».

4.1.13 Treizième semaine

La première période est consacrée à la lecture et la deuxième à l'activité sur la connaissance de soi et des autres. Les élèves doivent d'abord piger trois questions et répondre par une phrase complète d'au moins deux lignes. Bien qu'ils n'écrivent pas toujours des phrases complètes, ils respectent, pour la plupart, la consigne des deux lignes. Les enseignants et la chercheuse ramassent ensuite les feuilles et les mélangent avant de se les diviser. Un enseignant explique aux élèves que les réponses seront lues à voix haute et qu'ils devront ensuite tenter d'identifier qui en est l'auteur. Les réponses

trop intimes pouvant créer un malaise sont discrètement mises de côté. Après quelques minutes, les élèves enhardis participent activement à l'activité.

L'engagement des élèves lors de l'activité semble motiver les enseignants qui envisagent plus sereinement la suite du projet. Il ne reste maintenant qu'une semaine avant les vacances de Noël et il faut planifier une activité qui permettra de conclure la lecture du livre. L'idée d'une entrevue télévisée est suggérée par un enseignant et elle est planifiée pour la semaine suivante. Deux élèves complices tiendront le rôle des journalistes pour cette activité.

Durant la treizième semaine, les élèves lisent les pages 294 à 324. « La ligne du temps » et les prédictions de lecture sont mises de côté pour la sixième partie du roman, puisque les élèves ne semblent plus avoir besoin de repères, et aussi parce que l'auteur a donné de nombreux indices sur la fin de l'histoire.

4.1.14 Quatorzième semaine

Lors d'une première période en début de semaine, un enseignant lit aux élèves les dernières pages du livre (325 à 360) sans la présence de la chercheure. À sa grande surprise, lorsqu'il commence la lecture de l'épilogue, un élève demande s'il peut faire une lecture individuelle. Comme il est immédiatement appuyé par d'autres élèves, l'enseignant cesse sa lecture à voix haute et laisse les élèves lire la fin seuls. Pour

conclure cette séance de lecture, il demande aux élèves d'écrire leurs impressions de lecture dans le petit calepin avant de les partager en grand groupe.

Avec les élèves, les enseignants préparent des questions qui serviront d'évaluation sur le roman, alors qu'en fait elles sont destinées à l'entrevue télévisée. Ces questions comprennent un volet sur la compréhension de texte et un autre sur l'appréciation générale de celui-ci. Les élèves peuvent choisir à l'avance quelques questions auxquelles ils aimeraient répondre. Ils peuvent faire ce choix en équipe de deux. Les deux élèves complices, sachant à quoi serviront les questions, se placent dans la même équipe pour ne pas éveiller les soupçons.

À la fin de la semaine, les élèves réalisent l'entrevue télévisée en compagnie de la chercheuse. Les enseignants les mettent d'abord au courant du déroulement et rassurent ceux qui craignent d'être filmés. Les élèves, deux à deux, rencontrent les journalistes qui ont la liste des questions et le choix que chacun des élèves a fait en début de semaine. Les entrevues sont filmées. Les journalistes tiennent leur rôle le plus sérieusement possible en vouvoyant leurs pairs et en les appelant Monsieur ou Madame. La plupart des élèves questionnés participent bien et portent une attention particulière à la qualité de leur français comme le leur ont demandé les enseignants.

En après-midi, tous regardent la vidéo. Les enseignants donnent des commentaires constructifs aux élèves qui pourront être réinvestis dans les activités de présentation de la caravane.

4.1.15 Quinzième semaine

Comme les enseignants ne réussissent pas à réaliser la deuxième production écrite avant les vacances de Noël, ils choisissent de la réaliser au retour. Il a été impossible pour la chercheuse d'être présente lors de cette séquence. Précisons également qu'un des enseignants de l'équipe a quitté le CFER et qu'il est remplacé par une autre personne que les élèves connaissent déjà, puisqu'elle fait partie de l'équipe depuis le début de l'année. Cet enseignant a d'ailleurs participé à quelques séances de lecture et connaît bien le dispositif pédagogique et le roman autobiographique. C'est d'ailleurs cet enseignant qui supervise la deuxième production écrite en étant supporté par l'enseignant responsable. Il s'agit ici d'un compte rendu des enseignants qui ont suivi le même déroulement que lors de la première production écrite. Ils ont ainsi préparé un plan de texte que les élèves complètent avant de rédiger leur première version. Contrairement à la première production écrite, des feuilles indiquant des stratégies de correction portant sur l'accord des verbes et des adjectifs sont remises aux élèves. La chercheuse ne sait toutefois comment ces stratégies ont été présentées aux élèves. Cette deuxième production écrite réalisée individuellement est aussi transcrite à l'ordinateur. Le projet d'écriture s'est échelonné sur deux semaines, comme pour le premier projet.

4.2 Apport du dispositif pédagogique

Les résultats présentés dans cette deuxième partie portent sur l'analyse de cas de chacun des élèves à partir de données tirées des entrevues et des activités réalisées durant la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Il arrive parfois que l'observation en classe vienne corroborer ou non les résultats. L'étude de cas aborde la perception de soi des élèves à partir des entrevues réalisées à l'automne et à l'hiver et des activités faites en classe. En fait, l'analyse des entrevues réalisées avec les élèves permet l'élaboration d'un glossaire et d'un arbre thématique qui comprend cinq thèmes généraux regroupant différentes catégories (voir l'arbre thématique des entrevues avec les élèves en Appendice H). Deux thèmes généraux de cette analyse donnent des informations pertinentes pour l'analyse de cas : 1) la perception de soi comme élève et 2) la perception de soi globale. Le Tableau 2 présente les différentes catégories comprises dans chacun de ces deux thèmes généraux ainsi que leur signification.

Tableau 2 : Composition des catégories portant sur les perceptions de soi

Catégories	Définitions
Perception de soi comme élève	
Élève idéal Élève idéal et lui-même	L'élève explique et décrit ce que serait pour lui l'élève idéal et il se compare à cette description de l'élève idéal ou il se décrit comme élève.
Difficultés scolaires Difficultés en anglais Difficultés en mathématiques Difficultés en français Matières favorites (facilités)	L'élève explique s'il a ou non des difficultés scolaires d'une manière générale ou dans les matières suivantes : en anglais, en mathématiques et en français. Il mentionne aussi les matières qu'il préfère ou celles où il se trouve bon.
Difficultés écriture Difficultés lecture Difficultés écriture après projet Difficultés lecture après projet	L'élève explique s'il a ou non des difficultés en écriture et en lecture et il explique ensuite s'il voit une différence en ce qui concerne ses difficultés en écriture et en lecture depuis le projet sur <i>Les calepins de Julien</i> .
Connaissance difficultés hiver	L'élève explique s'il connaît mieux ou non ses difficultés au moment de l'entrevue de l'hiver.
Perception de soi globale	
Perception de soi Perception de soi – Perception de soi + Perception de soi différente Amélioration de soi	L'élève décrit la perception qu'il a de lui-même de façon générale et il mentionne ce qu'il apprécie le moins et le plus de lui-même. Il précise aussi s'il voudrait ou non changer quelque chose sur lui-même. Enfin, il explique s'il croit que la perception de soi est différente de celle qu'il avait au début de l'année.

Le premier thème aborde la perception qu'a l'élève de lui-même en regard de ses forces et ses faiblesses scolaires et de la connaissance qu'il a de ses difficultés. Une attention particulière est d'ailleurs accordée à la perception des difficultés en lecture et en écriture avant et après la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Le deuxième thème concerne la perception de soi globale qu'elle soit positive, neutre ou négative. Ce thème traite également des améliorations que l'élève souhaiterait apporter en lui. Pour chacun des élèves, une comparaison est établie entre sa perception à l'automne et sa perception à l'hiver afin de vérifier s'il y a eu évolution relativement à la perception de soi.

Aux résultats issus des entrevues sont ajoutés les résultats des analyses de trois des activités réalisées dans le cadre du dispositif pédagogique où les élèves avaient à décrire la perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme élève ainsi que celle globale. Une synthèse

des cas donne ensuite une vue de l'ensemble des élèves sur la perception de soi globale et comme élève.

4.2.1 Élève 1

4.2.1.1 Perception de soi comme élève

À l'automne, l'élève 1 définit l'élève idéal comme étant attentif en classe, ne parlant pas en même temps que l'enseignant, étant à son affaire et respectueux. À l'hiver, sa perception est sensiblement la même, bien qu'il ne réfère plus au respect, mais précise plutôt que l'élève idéal travaille et ne dérange personne. À l'automne, l'élève 1 affirme correspondre à l'élève idéal en énumérant à nouveau les caractéristiques. À l'hiver, il hésite quelque peu avant de nommer à nouveau ses propres caractéristiques.

À l'automne, il précise avoir des difficultés en mathématiques (résolution de problèmes et divisions). Il dit avoir « plus ou moins » de difficulté dans les autres matières. À l'hiver, son discours change quelque peu, puisqu'il nomme le français et l'anglais comme sources de difficulté. Il avoue avoir parfois des difficultés avec la calligraphie :

« Je suis obligé de recommencer des fois parce qu'on voit mal.
Q - Mais tu écris assez spontanément, ça ne te prend pas trop de temps à écrire des mots?
Pas trop de temps » (1 : 26)⁴.

⁴ On retrouve entre parenthèse la référence de la citation. Le premier chiffre indique le numéro identifiant l'élève et le deuxième chiffre réfère à la ligne de la citation.

À l'hiver, il semble y avoir une certaine prise de conscience des difficultés scolaires, alors que l'élève 1 est en mesure de mieux les identifier et les décrire. Il répond d'ailleurs positivement à la question « est-ce que tu connais mieux tes difficultés qu'au début de l'automne? » en donnant l'explication suivante : « en mathématiques, ça me prend bien du temps à faire ça parce que [hésitation] j'ai de la misère » (1 : 34). À l'automne, l'élève 1 précise qu'il préfère l'éducation physique et la science, alors qu'à l'hiver, il nomme l'entreprise et à nouveau la science.

Lors d'une activité faite à la mi-octobre, l'élève 1 estime que ses parents croient qu'il est « bon » en science et en lecture et qu'il a « de la misère » en maths. Il indique aussi que ses enseignants le trouvent « bon » dans l'activité de présentation de la Caravane et qu'il a « de la misère » en maths. Il ne répond toutefois pas aux questions concernant la perception des amis. Il identifie lui-même l'éducation physique comme l'une de ses forces et les mathématiques comme une faiblesse.

4.2.1.2 Perception de soi globale

La perception de soi globale de l'élève 1 ne varie que très peu. À l'automne, il se décrit d'abord comme étant autonome et travaillant, alors qu'à l'hiver, il dit encore « être assez travaillant », en plus d'être respectueux et sociable. Cette description est reprise par l'élève lors d'une activité faite en décembre où il doit compléter la phrase « Physiquement, je suis... ». En fait, l'élève n'ajoute que les qualificatifs d'ordre psychologique « gentil » et « honnête ».

Dans ses entrevues, il semble avoir de la difficulté à identifier ce qu'il aime le moins de lui-même. Sa réponse de l'automne réfère plutôt à l'école et à la fatigue qu'entraîne le travail en classe. À l'hiver, il répond simplement en riant qu'il n'a aucune idée. D'ailleurs, il n'arrive pas à répondre à la question « Qu'est-ce que tu aimes le plus en toi? ». Il semble même surpris de la question en répondant « Ha boy! », et ce, autant à l'automne qu'à l'hiver. À l'automne, à la question « Qu'est-ce que tu voudrais améliorer ou changer? », il réfère d'abord à l'école en disant vouloir s'améliorer en mathématiques et il précise ensuite ne vouloir rien changer dans sa vie personnelle. À l'hiver, il ne se réfère plus à l'école, mais plutôt à sa vie personnelle en indiquant n'avoir rien à dire. À l'hiver, l'élève 1 croit que sa perception de lui-même est différente de celle de l'automne sans toutefois arriver à identifier ce qui diffère.

Cet élève est ainsi conscient qu'il a changé ou qu'il se connaît différemment, sans pouvoir néanmoins préciser sa pensée. Il y a peu de différence notable entre le vocabulaire utilisé par l'élève à l'automne et le vocabulaire utilisé à l'hiver dans les entrevues. Il est intéressant de constater que cet élève se réfère à l'école lors des questions concernant sa perception de soi et qu'il nomme des qualités liées à l'école et au marché du travail lorsqu'il doit se décrire physiquement.

À la lumière de ces explications, l'élève 1 semble avoir une perception de soi positive comme élève. À l'hiver, il est davantage en mesure d'identifier ses difficultés dont la principale est la lisibilité de sa calligraphie comme il l'indique lui-même. Pour ce qui est

de sa perception de soi globale, l'élève 1 semble avoir une certaine difficulté à se décrire d'un point de vue personnel, puisque dans ses descriptions, il se réfère plutôt aux compétences liées au marché du travail et aux attitudes à développer en classe. Il est tout de même conscient que sa personnalité a changé sans toutefois fournir de détails.

4.2.2 Élève 2

4.2.2.1 Perception de soi comme élève

À l'automne, l'élève 2 décrit l'élève idéal comme « quelqu'un qui travaille tout le temps » (2 : 26), alors qu'à l'hiver sa description est plus complète :

« Qui est quand même assez bon en français, en mathématiques puis tout ça.
Q - Puis en classe, il est comment?
Il écoute puis il travaille » (2 : 26).

À l'automne, la perception qu'il a de lui-même comme élève est bien décrite. Il mentionne qu'il est bon dans le travail manuel, qu'il ne travaille pas toujours, mais qu'il fait tout de même des efforts et qu'il travaille à son rythme :

« Je travaille, mais des fois moins vite que d'autres fois.
Q - C'est quoi qui fait que des fois tu travailles plus et d'autres fois moins?
Je travaille tout le temps et un moment donné cela vient épuisant.
Q - Tu as besoin de repos?
Oui, ça vient tannant de travailler tout le temps » (2 : 28).

À l'hiver, il n'arrive toutefois pas à se décrire comme élève. Après le résumé de sa description de l'automne, il mentionne tout de même que sa perception n'a pas changé.

La comparaison des propos de l'élève 2 à l'automne et à l'hiver indique que la perception de ses difficultés scolaires s'est modifiée. En fait, à l'automne, il dit ne pas être « bon » en français et en écriture parce qu'il fait « tout le temps des fautes » (2 : 31), même s'il arrive à écrire les mots. Il dit se débrouiller en lecture et avoir seulement « un peu » de difficulté. Il identifie les mathématiques comme étant la matière où il est le plus fort se disant « meilleur pour faire des calculs que pour écrire » (2 : 41). À l'hiver, il mentionne à nouveau qu'il a « un peu » (2 : 23) de difficulté à écrire et plus loin dans l'entrevue, il dit aussi qu'il a de la difficulté à « écrire sans faire de faute » (2 : 32). Il précise avoir un peu de difficulté en lecture sans toutefois en dire davantage. Contrairement à l'automne, il cible aussi les mathématiques et l'anglais comme étant des matières où il a des difficultés scolaires. Lorsque l'élève 2 est questionné sur ses matières favorites, il précise qu'il n'aime pas les mathématiques et le français, alors qu'il apprécie l'éducation physique et le travail manuel. L'élève 2 semble donc avoir une perception différente de ses difficultés à l'hiver, puisqu'il ajoute deux autres matières à son énumération. Il avoue par contre ne pas mieux connaître ses difficultés. Par ailleurs, la comparaison des propos de l'élève 2 montre qu'il s'exprime différemment : à l'automne, il dit « je ne suis pas bon » (2 : 29), alors qu'à l'hiver, il dit « je suis poche » (2 : 35). Le vocabulaire de l'hiver connote plus négativement sa perception.

Lors de l'activité de la mi-octobre, l'élève 2 écrit que ses parents, ses enseignants et ses amis pensent qu'il est bon en éducation physique. Selon lui, ses parents croient qu'il a de la misère en français, en mathématiques et en anglais, alors que ses amis pensent qu'il a

de la misère seulement en français. Aucune réponse n'est toutefois inscrite en ce qui concerne la perception des enseignants sur ses difficultés. Il identifie d'ailleurs lui-même la course comme l'une de ses forces à l'école et le français comme l'une de ses faiblesses.

4.2.2.2 Perception de soi globale

L'élève 2 répond peu aux questions concernant la perception de soi globale lors des entrevues. À l'automne, à la question « Comment te décrirais-tu en général? », il répond « je ne sais pas » (2 : 42), alors qu'après un moment, il mentionne qu'il est assez sportif. Il dit aussi ne pas aimer parler devant les gens et avoue être plutôt intimidé. Par contre, il répond après un silence ne pas être « gêné d'aller voir d'autres personnes » (2 : 43). Il précise ne rien vouloir changer ou améliorer chez lui. À l'hiver, il n'arrive à répondre à aucune des questions et lors du résumé de sa réponse de l'automne, il semble surpris :

« Q - Est-ce que tu trouves quand même que tu as de la facilité à aller vers les autres parce que tu as été surpris quand je t'ai dit ça tantôt?
Oui, un peu » (2 : 47).

Toutefois, il mentionne à nouveau être « bon en sport ». Comme à l'automne, il précise ne rien vouloir changer ou améliorer chez lui. Il croit d'ailleurs que sa perception de lui-même est la même qu'au début de l'année scolaire.

Il semble que cet élève ait une perception de lui-même plus positive en ce qui concerne ses compétences sportives comparativement à ses compétences scolaires ou ses qualités

personnelles, puisqu'il réfère souvent à ses talents sportifs lorsqu'il doit se décrire, et ce, autant dans les entrevues que dans les activités.

Les observations en classe, les discussions avec les enseignants et les activités révèlent que cet élève éprouve de grandes difficultés en lecture et en écriture. Malgré celles-ci, la perception de soi globale et la perception de soi comme élève de l'élève 2 semblent plutôt positives, du moins en ce qui concerne ses compétences sportives. En fait, il se rapporte à de nombreuses reprises à ces compétences en parlant de l'école et de sa vie personnelle. L'élève 2 connaît ses difficultés scolaires et est mal à l'aise lorsqu'il en parle. Il était plus loquace lors de la première entrevue. Lors de la deuxième entrevue, il semble moins enclin à répondre aux questions de la chercheuse et semble plus gêné qu'en début d'année, peut-être parce qu'il ressent une certaine pudeur à avouer ses faiblesses, maintenant qu'il connaît davantage la chercheuse. Par ailleurs, l'analyse de ses écrits indique la présence de caractéristiques liées à un trouble d'apprentissage en la matière. Les observations et les échanges avec les enseignants en classe ont également démontré que cet élève éprouve certaines difficultés en lecture.

4.2.3 Élève 3

4.2.3.1 Perception de soi comme élève

La perception de l'élève 3 concernant l'élève idéal, évolue de l'automne à l'hiver. À l'automne, il dit que l'élève idéal « est à son affaire » et qu'il est « normal », tandis qu'à l'hiver sa réponse est plus détaillée :

« C'est une bonne question ça. Un élève qui est mature. [Il ne va] pas faire absolument tout ce qu'on lui dit dans les cours, [il va] quand même mettre ses points, pas [qu'il] va chialer, mais [il] va discuter. [Il ne va] pas arriver un matin, [et dire] c'est bien poche les CFER » (3 : 33).

Les propos de cet élève se révèlent aussi très différents de l'automne à l'hiver en ce qui concerne sa perception de soi comme élève. À l'automne, sa réponse réfère peu au scolaire et davantage à des compétences socioprofessionnelles. À l'hiver, il démontre une forte estime de lui-même concernant son attitude en classe en répondant :

« C'est sûr qu'il n'y a personne qui est parfait. Je pense que mon niveau de maturité est à huit [sur dix] certain. [...] [L'enseignant] a dit qu'il y en avait quatre ou cinq [élèves] qui étaient à un bon niveau [de maturité].
Q – [Alors] toi, tu te penses mature. À part ça, tu te vois comment comme élève? C'est sûr que je parle gros. Mais je pense que je suis un gars qui est organisé, qui est à sa place » (3 : 36).

Il croit également ne pas avoir vraiment de difficulté scolaire. À l'automne, il précise qu'il était « pas mal dans les plus forts » avant d'arriver au CFER. À l'hiver, il semble aussi ressentir une certaine fierté à faire des modules pour la formation aux adultes en français de la 1^{re} secondaire et en mathématiques de la 2^e secondaire. Il avoue toutefois avoir quelques difficultés avec l'orthographe dans ses entrevues et lors de l'activité faite en décembre; il indique le français comme étant un de ses points faibles.

Lors de l'activité de la mi-octobre, ses réponses sur les perceptions des personnes de son entourage concernant ses forces et ses faiblesses scolaires sont également assez positives. Selon lui, ses parents croient qu'il est bon en entreprise, en mathématiques, en soudure et en conduite de chariot élévateur, alors que ses enseignants pensent que ses

forces sont en entreprise. Ses amis croient qu'il est aussi bon en entreprise, en anglais et en mathématiques. Pour ce qui est de ses faiblesses, tous croient, selon lui, qu'elles sont situées en français.

4.2.3.2 Perception de soi globale

Pour ce qui est de la perception de soi globale, les réponses de l'élève réfèrent à des compétences liées au marché du travail, et ce, autant à l'automne qu'à l'hiver. À l'automne, il se décrit comme étant « manuel, travaillant, à son affaire ». Il ajoute en riant qu'il est « un bon petit gars! » (3 : 50) et il dit aussi ne pas aimer sa timidité. Il apprécie par contre être « travaillant ». Il se réfère à son cheminement scolaire pour répondre à la question « Qu'est-ce que tu aimerais changer ou améliorer? »:

« Je me forcerais plus à l'école.

Q - As-tu l'impression que tu ne te forces pas assez?

Non mais, forcer, je veux dire m'arranger pour être au régulier... repartir du primaire, là.

Q - Ok, tu veux dire revenir en arrière?

Oui, si je pouvais revenir en arrière c'est ça que je ferais » (3 : 55).

À l'hiver, il n'arrive pas à préciser ce qu'il aime le moins de lui-même et apprécie toujours le fait d'être « travaillant ». Lors d'une activité faite en décembre, il réfère aussi à des compétences socioprofessionnelles en nommant ses qualités : « gentil, travaillant, belle apparence, spontané, ponctuel, productif, autonome, engagé ». Il précise à nouveau qu'il aimerait améliorer son cheminement scolaire sans donner de précision et indique qu'il ne veut rien améliorer dans sa vie personnelle. Il semble donc, comme l'élève 3 l'affirme, que sa perception est comparable à l'automne et à l'hiver.

La perception de soi comme élève et la perception de soi globale de l'élève 3 semblent assez positives, bien que ce soit plutôt irréaliste en ce qui concerne ses difficultés scolaires, quand on regarde ses activités d'écriture. En fait, l'élève 3 ne reconnaît pas ses difficultés scolaires et semble accorder beaucoup d'importance au fait qu'il soit un des plus avancés de sa classe dans les matières scolaires. Il semble d'ailleurs croire qu'il n'avait pas de difficulté avant son arrivée au CFER. L'élève 3 semble avoir une bonne perception de soi, tant au niveau scolaire que personnel. Ses réponses semblent d'ailleurs refléter les valeurs et la philosophie du CFER en mettant l'accent sur les compétences socioprofessionnelles plutôt que scolaires.

4.2.4 Élève 4

4.2.4.1 Perception de soi comme élève

À l'automne, l'élève 4 décrit l'élève idéal comme étant attentif en classe, responsable et respectueux. Elle précise aussi que cet élève ne parle pas contre les autres et ne les agace pas. À l'hiver, sa réponse est plus courte, puisqu'elle se contente de mentionner à nouveau que l'élève idéal est attentif en ajoutant seulement qu'il est aussi à son affaire. À l'automne, la perception que l'élève 4 a d'elle-même comme élève est « un petit peu idéale ». En fait, l'élève 4 précise qu'elle est attentive et qu'elle n'agace pas les autres, mais elle avoue parler parfois contre eux. À l'hiver par contre, cette élève mentionne avoir corrigé ce mauvais comportement, alors que pour le reste, rien n'a changé. La discrimination et les relations difficiles entre élèves sont d'ailleurs des thèmes que cette élève aborde à quelques reprises. Elle explique que ce sont deux situations qu'elle

n'aime pas dans le milieu scolaire et que celles-ci ne se présenteraient pas dans son école idéale.

La perception de cette élève sur ses difficultés scolaires est quelque peu différente dans la deuxième entrevue. À l'automne, elle explique que ses difficultés en mathématiques sont surtout avec les divisions. Elle explique d'ailleurs ses difficultés dans cette matière par le fait qu'elle serait allée au secondaire sans faire sa 6^e année :

- « Q - C'est quoi que tu trouves dur en maths?
 Les divisions parce que je n'ai pas appris les divisions. Je n'ai pas fait ma 6^e et c'est ça qui m'a le plus désorientée.
 Q - Comment ça tu n'as pas fait ta 6^e année?
 Parce que j'ai doublé deux fois ma 1^{re} et ma 2^e. À ma 2^e, ben c'est le prof qui me l'a dit devant tous les élèves.
 Q - À la fin de l'année?
 Elle m'a dit ne te force pas, c'est pas la peine que tu te forces parce que tu doubles ton année. C'est ça, ça m'a toute euh... [...]
 Q - Est-ce que ça t'a fâché que ton enseignante dise ça?
 Oui.
 Q - Et après?
 J'ai refait ma 2^e année, mais je n'étais pas dans la même classe qu'elle et mon père, il l'a faite s'en aller.
 Q - Est-ce que ça mieux été ta 2^e année?
 Oui.
 Q - Et après tu as fait ta 3^e normalement?
 Oui, ma 3^e, ma 4^e et ma 5^e.
 Q - Et après, il trouvait que tu étais trop vieille et c'est pour ça qu'ils t'ont envoyée en secondaire 1?
 Oui.
 Q - Alors tu n'as pas fait ta 6^e année et c'est pour ça que tu penses que tu vis des difficultés en mathématiques?
 Oui » (4 : 33).

L'attitude de l'enseignante de 2^e année semble aussi avoir affecté le cheminement scolaire de cette élève. Lors d'une activité réalisée à la mi-octobre, l'élève indique

d'ailleurs que ce qu'elle a le moins apprécié dans les écoles où elle est allée c'est qu'un enseignant lui dise devant tous les élèves qu'elle allait redoubler son année.

À l'automne, l'élève 4 mentionne avoir aussi des difficultés en français lorsque « tu lis un texte et qu'après il y a des questions » (4 : 35). Cette difficulté ne semble pas être majeure, puisqu'elle affirme ne pas avoir de difficulté à lire et être en mesure de résumer le texte lu. Elle dit aussi que c'est en écriture qu'elle se débrouille le mieux : « c'est en français surtout que je suis bonne pour écrire des textes » (4 : 40). À l'hiver, elle nomme à nouveau les mathématiques comme lui causant des problèmes et dit qu'elle n'a pas de difficulté en français.

Durant l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 4 indique que ses parents pensent qu'elle est bonne en français, en anglais, en danse, en musique et en gymnastique. Ils croient toutefois, selon elle, qu'elle a plus de difficulté « à [se] concentr[er] dans [ses] choses, en maths, en résolution de problèmes ». Elle écrit que pour ses enseignants ses forces sont en français et ses faiblesses en mathématiques. Quant à ses amis, ils pensent qu'elle est bonne en danse et en garde d'enfants. Elle n'inscrit aucune réponse à la suite de la phrase « Mes amis pensent qu'à l'école j'ai de la misère... ». Elle complète toutefois la phrase « À l'école je suis bon... » par « en éducation physique, en français, en anglais, en science, en gymnastique, en danse et en chant », tout en indiquant les mathématiques et la gêne à parler devant les gens comme étant ses faiblesses.

4.2.4.2 Perception de soi globale

Quant à la perception de soi globale, l'élève 4 se décrit à l'automne comme une personne attachante. Elle dit ne pas aimer lorsqu'elle est nerveuse et qu'elle bégaië. C'est justement le bégaiement qu'elle veut améliorer. Précisons qu'en aucun moment cette élève n'a bégayé lors des activités en classe. Elle n'arrive pas à identifier ce qu'elle apprécie le plus d'elle-même ni quelles sont ses qualités. Elle répond à cette question en se référant plutôt au domaine scolaire :

« Q - Ta plus grande qualité? Où tu te trouves la meilleure?
Je ne fais quasiment pas de faute en français.
Q - Et dans ta vie personnelle? [Hésitation]
C'est difficile! » (4 : 45).

Durant l'entrevue de l'hiver, l'élève 4 se décrit comme une « [personne] très sensible, très aimable » (4 : 42) et elle n'identifie aucun élément qu'elle apprécie ou non d'elle-même. Elle mentionne toutefois ne plus bégayer et souhaite être en mesure de parler davantage devant les gens. Cette élève avoue d'ailleurs mieux se connaître sans toutefois pouvoir en expliquer les raisons :

« Q - En d'autres mots, est-ce que l'image que tu as de toi est la même que celle que tu avais cet été?
Non.
Q - Qu'est-ce qui pourrait expliquer cela selon toi? Qu'est-ce qui aurait pu changer, qui fait que tu te vois différemment?
[Hésitation].
Q - As-tu une idée?
Non.
Q - Tu te souviens-tu quand est-ce que tu t'es rendue compte que c'était différent?
Cet automne.
Q - Peux-tu me raconter?
[Hésitation].
Q - Ton image est-elle meilleure ou moins bonne?

Entre les deux.

Q - Est-ce qu'il y a quelque chose qui te permet de dire, aujourd'hui je me connais mieux qu'avant?

[Hésitation] Non » (4 : 47).

Elle précise aussi mieux connaître ses difficultés durant l'entrevue de l'hiver, mais encore une fois, elle n'arrive pas à en détailler les raisons.

Les relations entre élèves et la discrimination sont des thèmes récurrents dans les propos de cette élève. Ces thèmes sont d'ailleurs utilisés pour la description de l'élève idéal et sa perception d'elle-même comme élève. La perception de soi globale réfère quelque peu à des compétences sociales à l'automne, car l'élève 4 n'apprécie pas le fait de bégayer et d'être intimidée devant les autres. Ce sont d'ailleurs ces deux éléments qu'elle croit avoir améliorés à l'hiver. Cette élève dit aussi avoir une image d'elle-même différente sans être toutefois en mesure de l'expliquer. Il en est de même pour la connaissance de ses difficultés scolaires. L'élève 4 semble avoir une image positive de ses habiletés en écriture et en lecture, bien que ses activités d'écriture indiquent certains manques.

4.2.5 Élève 5

4.2.5.1 Perception de soi comme élève

À l'automne, l'élève 5 explique que l'élève idéal « est toujours présent, [qu'il] est souriant et [qu'il] est toujours motivé » (5 : 31). Elle se compare à cet élève idéal en se

disant souriante et parfois motivée. Il lui arrive cependant d'être déconcentrée : « J'ai souvent la tête ailleurs, mais je suis capable de suivre quand même » (5 : 37). Elle spécifie finalement qu'il lui arrive d'être absente. À l'hiver, elle décrit l'élève idéal comme étant ponctuel, exécutant ses travaux en classe et étant motivé à passer en niveau supérieur l'année suivante. Sa perception de l'élève idéal est ainsi quelque peu différente, elle y ajoute la persévérance scolaire. À l'hiver, elle se décrit en disant :

« À l'école! Je suis plus correcte astheure. Astheure, je suis à ma place puis j'écoute le prof.

Q - Est-ce que tu veux dire que tu es plus attentive que tu l'étais au début?

Oui.

Q – Est-ce que ça va mieux dans ton travail?

Oui. [...]

Q – Est-ce que ça t'arrive encore d'avoir la tête ailleurs?

Oui, souvent, tout le temps [rires]. Ça arrive.

Q - Encore?

Oui. Bien! Ça dépend des fois. Quand j'ai fini, je brette. Je fais de petits dessins, je pense à d'autres choses.

Q - Mais quand le prof explique des choses, est-ce que tu restes concentrée?

Ça dépend des fois, c'est ça que je te dis. C'est moins pire. Ça dépend comment je " feel " » (5 : 34).

L'élève 5 explique ainsi qu'elle est différente en classe en mentionnant sa concentration et à son attention.

À l'automne, elle explique que ses difficultés scolaires sont en mathématiques. Elle précise également que ses forces sont dans les exposés oraux et en production écrite, car elle fait peu d'erreurs d'orthographe. Sa perception est d'ailleurs la même à l'hiver avec un soupçon d'amélioration. Elle avoue qu'elle connaît mieux ses difficultés.

Lors de l'activité faite à la mi-octobre, elle complète la phrase suivante « Mes parents pensent qu'à l'école je suis bon... » en écrivant « non ma mère sai[t] que j'ai de la difficulté », et la phrase « Mes parents pensent qu'à l'école j'ai de la difficulté... » par « oui en effet, [j'ai] redoublé ma 4^e année et j'ai beaucoup de difficulté ». En ce qui concerne la perception de ses enseignants, elle écrit qu'ils croient plus ou moins qu'elle est bonne et que cela dépend des matières. D'un autre côté, l'élève 5 écrit que ses enseignants pensent qu'elle a de la misère dans plusieurs matières et que c'est pour cela qu'elle est au CFER. Cette même réponse revient dans la perception qu'elle croit que ses amis ont de ses difficultés en complétant la phrase « Mes amis pensent qu'à l'école je suis bon... » par « non [ils] me trai[tent] de cruche parce que [j'ai] de la difficulté ». Quand à sa propre perception, l'élève 5 écrit « je crois que mes force[s] sont en français, en anglais, en art » et qu'elle a de la misère « à [se] concentrer, à respecter le silence, à rester à [sa] place en mathématiques, en histoire et en géo ».

4.2.5.2 Perception de soi globale

La perception de soi de l'élève 5 change entre l'automne et l'hiver. À l'automne, elle éprouve en fait certaines difficultés à se décrire, puisqu'elle mentionne seulement qu'elle « parle trop sans penser » comme le lui a indiqué son amoureux. La perception de ce dernier semble d'ailleurs primordiale, puisqu'à l'hiver, l'élève 5 se décrit à nouveau selon ce point de vue. L'élève 5 se dit aussi parfois souriante, parfois enragée ou impatiente. À l'hiver, elle accorde moins d'importance à son apparence :

« Je pense que je porte trop d'attention à mon apparence, puis des fois ça me nuit pour plein de choses. On dirait que c'est rendu une maladie [rires]. Pas une maladie, mais asteure depuis que j'ai mon chum, comme je te disais, je me lève le matin, je me fais une couette. Je m'en fous. Avant, oublie ça.

Q - Pourquoi tu penses que tu faisais ça?

On dirait que c'était par peur d'être [hésitation] on dirait, tu sais, d'être mis de côté, d'avoir moins d'amis à l'école. On dirait qu'il fallait que je sois au top tout le temps. Je ne sais pas. Me faire aimer un peu, me faire aimer dans le fond, avoir plus d'amis. J'aime ça me faire " checker ". C'est un peu ça » (5 : 54).

Le regard des autres semble important pour cette élève. Elle raconte d'ailleurs avoir eu des ennuis avec certains élèves de la classe et de l'école qui l'injuriaient, mais cela lui aurait permis de réfléchir sur elle-même :

« La plupart du temps, je suis assez " smat " avec tout le monde. Je ne parle pas contre le monde. C'est ça, je ne parle pas beaucoup contre le monde. Peut-être avant, mais asteure, j'ai appris. Je me suis tellement faite faire chier, on parlait dans mon dos. Asteure, je fais, voyons, pourquoi ils font ça. Puis je ne sais pas. On dirait que je suis avec tout le monde, je ne suis plus contre le monde » (5 : 55).

Elle explique finalement que sa relation amoureuse lui a permis de mieux se connaître.

L'élève 5 croit que les perceptions des autres sur ses habiletés sont plutôt négatives, alors que ses propres perceptions sont plus détaillées et plus positives. Cette élève est consciente de ses difficultés et manque quelque peu de confiance en elle. Ces activités d'écriture démontrent pourtant que son habileté en écriture s'est améliorée à l'hiver. La perception de soi globale est aussi différente à l'hiver. En fait, il semble que cette élève se connaisse mieux et ait acquis une certaine maturité.

4.2.6 Élève 6

4.2.6.1 Perception de soi comme élève

L'élève idéal pour l'élève 6 est différent lors de la deuxième entrevue. À l'automne, l'élève 6 explique que l'élève idéal « ne fait pas de gaffe, [qu'il] est gentil et [qu'il] est sage » (6 : 28). Il ajoute que cet élève est honnête. À l'hiver, il dit plutôt que cet élève est attentif en classe, qu'il écoute les enseignants et qu'il « ne chiale pas » (6 : 28). La perception qu'il a de lui-même comme élève est toutefois semblable aux deux entrevues, alors qu'il se dit travaillant, attentif et tranquille. L'élève 6 précise également qu'il accomplit toujours le travail demandé en classe. Les observations en classe confirment les propos de cet élève qui s'avère être un des élèves les plus attentifs du groupe.

L'élève 6 explique davantage ses difficultés scolaires lors de la première entrevue. En fait, à l'automne il dit avoir des difficultés en mathématiques, avec les fractions et les divisions surtout. Il affirme avoir aussi de la difficulté à apprendre la langue anglaise et précise n'avoir aucune difficulté en français. Toutefois, lors de l'entrevue de l'hiver, il nomme à nouveau les mathématiques et l'anglais et dit maintenant avoir « un peu » de difficultés en français en expliquant celles qu'il a rencontrées lors de la rédaction de ses productions écrites :

« Q - En français c'est quoi?
 Bien le projet d'écriture, j'avais de la misère.
 Q - Tu dis j'avais, en as-tu encore?
 Un petit peu.
 Q - C'est différent tu penses?
 Je pense.
 Tu t'es amélioré?

[Le répondant fait un signe de tête positif] » (6 : 32).

L'élève 6 affirme avoir amélioré sa compétence en écriture. Il mentionne par ailleurs n'avoir aucune difficulté en lecture. En outre, il connaîtrait mieux ses difficultés à l'hiver comme il l'indique lui-même :

« Je le sais plus où sont mes difficultés.
 Q - Qu'est-ce qui t'a permis de le savoir?
 Je ne sais pas. Ça s'est fait tout seul. Je ne sais pas.
 Q - Est-ce que c'est au CFER que tu l'as appris?
 Oui » (6 : 33).

Il ne peut toutefois expliquer pourquoi il les connaît mieux et de quel ordre elles sont.

Lors de l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 6 complète la phrase suivante « mes parents pensent qu'à l'école je suis bon... » en écrivant « en français, vaisselle, ménage, la cuisine ». Cette réponse réfère très peu aux compétences scolaires. Il complète aussi la phrase « mes parents pensent qu'à l'école j'ai de la difficulté... » en inscrivant « j'ai de la difficulté à lire [en] anglais ». En ce qui concerne la perception de ses enseignants, il écrit qu'ils croient qu'il est bon en entreprise et qu'il a une faiblesse dans l'organisation de son cartable. Selon lui, ses amis croient qu'il est bon en éducation physique et en entreprise et ceux-ci croient qu'il a de la difficulté « pour parler en anglais, pour faire des calculs de multiples et de divisions ». L'élève 6 n'a toutefois pas répondu aux questions concernant sa propre perception, mais il indique que ce qu'il appréciait le moins des écoles où il est allé c'est « que tout le monde [l]'achalait ».

4.2.6.2 Perception de soi globale

L'élève 6 semble avoir beaucoup de difficultés à se décrire à l'automne, alors qu'à l'hiver il répond aux questions après une courte hésitation seulement. Voici ses propos de l'automne :

« Q - Quel genre de personne es-tu? Comment de décrirais-tu en général?
Oh boy! [Silence] Me décrire?
Q - Oui
Oh boy! » (6 : 40).

Il précise toutefois détester faire des bêtises. Rappelons qu'il a décrit l'élève idéal comme un élève ne faisant pas de « gaffes ». Il s'apprécie comme étant honnête, poli et aimable et il dit ne rien vouloir changer de lui-même. À l'hiver, il hésite quelque peu puis précise avoir beaucoup de talents :

« Q - Où tu es le meilleur?
Le travail dans le bois. Ça, je suis bon. [Hésitation]. Dans la cuisine. J'aime beaucoup faire la cuisine. Faire de la popote j'aime ça. [Hésitation]. J'en ai d'autres [talents], mais je ne sais pas dans quoi » (6 : 40).

Il indique qu'il aime tout de sa personnalité et réaffirme son honnêteté comme étant une de ses principales qualités. Lors du rappel de ses propos de l'automne, il précise qu'il ne fait plus de bêtises et qu'il s'est amélioré de ce côté.

Lors de l'activité faite en décembre, l'élève 6 complète la phrase « Mes qualités sont... » en indiquant qu'il est un garçon timide, aimable, gentil et talentueux et qu'il aime rendre service aux gens. L'élève 6 ne répond pas à la phrase « Physiquement, je suis... » et écrit plutôt « je suis un garçon très timide, je suis travaillant, mais quand on

me pose des questions, j'ai de la misère à répondre ». La timidité et son savoir-faire en entreprise reviennent aussi à quelques reprises dans ses propos.

La plupart des réponses de l'élève 6 aux entrevues reflètent l'image d'un « bon garçon » ou d'un « bon élève ». Ses propos semblent être influencés par les dires des personnes de son entourage et réfèrent souvent à des compétences professionnelles ou scolaires. La timidité de l'élève 6 pourrait expliquer qu'il soit si peu loquace. Il semble plus conscient de ses difficultés scolaires à l'hiver.

4.2.7 Élève 7

4.2.7.1 Perception de soi comme élève

La description de l'élève idéal de l'élève 7 est la même lors des deux entrevues. Cet élève « ne niaise pas, il écoute et il est bon à l'école ». L'élève 7 dit ressembler quelque peu à cet élève, puisqu'elle a un bon comportement. Elle ajoute qu'elle est timide, qu'elle n'est pas « vraiment bonne » même si elle fait beaucoup d'efforts. À l'hiver, l'élève 7 donne la même description, et pour l'élève idéal et pour elle-même, en disant qu'elle écoute en classe, qu'elle ne niaise pas et qu'elle est une élève « moyen ». La perception qu'elle a d'elle-même comme élève semble donc s'être quelque peu améliorée en passant d'une élève « pas vraiment bonne » à une élève « moyen ».

Aux deux entrevues, l'élève 7 précise qu'elle a des difficultés scolaires en français. Lors de la deuxième entrevue, elle ajoute qu'elle fait des erreurs « sans [s'en] rendre

compte » (7 : 30). Sa perception semble toutefois se modifier en ce qui concerne les mathématiques : à l'automne, elle mentionne que tout va bien, alors qu'à l'hiver, elle dit avoir quelques difficultés. Cette matière est tout de même celle où elle se trouve la meilleure. Lors de l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 7 complète la phrase « mes parents pensent qu'à l'école je suis bon... » en écrivant « il pense que je suis bonne ». Elle complète aussi la phrase « mes parents pensent qu'à l'école j'ai de la difficulté... » en inscrivant « ils pense que j'ai de la misère en mathématique français et anglais ». En ce qui concerne la perception de ses enseignants sur ses forces, elle ne fournit aucune réponse, alors que pour leur perception de ses faiblesses, elle inscrit « dans le Journal et la Caravane ». Selon elle, ses amis croient qu'elle a une bonne écoute, mais aussi qu'elle a de la « misère ». L'élève 7 mentionne que ses forces sont en arts plastiques, en éducation physique et en entreprise.

4.2.7.2 Perception de soi globale

L'élève 7 semble avoir une meilleure perception d'elle-même lors de la deuxième entrevue. À l'automne, elle se décrit comme une personne travaillante qui aime bien aider les autres. Elle n'arrive toutefois pas à dire ce qu'elle aime le plus en elle. Elle se dit timide, mais elle veut améliorer ce travers. À l'hiver, elle élabore davantage ses réponses en revenant sur la gêne :

« Q - Quel genre de personne es-tu? Comment de décrirais-tu en général?
 [Hésitation]. Quand même assez grande [rires]. Un peu gênée, mais moins qu'avant.
 Q - Moins qu'avant, tu as vu un changement?
 Un peu.

Q - C'est-tu le CFER?
Je ne sais pas » (7 : 43).

Le thème de l'entraide revient aussi dans l'entrevue de l'hiver et lors d'une des activités. En effet, lors de l'activité faite en décembre, l'élève 7 complète la phrase « Mes qualités sont... » en indiquant qu'elle est respectueuse envers les autres et qu'elle aime les aider et aider ses parents. Cette élève semble toutefois avoir une perception négative de son apparence physique, car lors de l'activité où elle devait compléter la phrase « Physiquement, je suis... », elle a avoué qu'elle n'aimait pas son visage. Précisons que pour cette activité, les élèves pigeaient trois questions auxquelles ils devaient répondre. Les enseignants lisaient ensuite les réponses, puis les élèves devaient associer la réponse à celui qui l'avait écrite. L'élève 7 s'est mise à pleurer durant cette activité, car elle craignait que l'enseignant lise sa réponse sur son apparence physique. L'enseignant lui a expliqué par la suite qu'il a volontairement mis sa feuille de côté afin d'éviter un malaise devant les autres.

En bref, la perception de soi globale et la perception de soi comme élève semblent s'être quelque peu améliorées pour l'élève 7. Les difficultés en orthographe ressortent dans les deux entrevues, alors que les mathématiques sont identifiées comme une source de difficulté seulement à l'hiver. L'entraide semble être une force chez cette élève, alors que la gêne est perçue comme un défaut à améliorer.

4.2.8 Élève 8

4.2.8.1 Perception de soi comme élève

L'élève 8 semble avoir une bonne perception de soi comme élève, puisqu'il s'identifie lui-même comme étant l'élève idéal, et ce, autant à l'automne qu'à l'hiver. À l'automne, il répond :

« Q - Qu'est-ce que c'est pour toi l'élève idéal? Comment le décrirais-tu?
Comme moi! [rires]
Q - Je veux que tu m'expliques. Est-ce que c'est vrai, est-ce que c'est une joke?
Non c'est vrai [...] Vu qu'il niaise jamais en classe et qu'il est sérieux. [rires]
Q- Et toi tu es sérieux?
[rires]
Q - Et à part ça, l'élève idéal est-ce qu'il y a autre chose à décrire sur lui?
Ben pas grand-chose, il a bien des amis. Il ne niaise pas, il est sérieux... Il a des amis, c'est ça.
Q - Si tu te compares à cet élève idéal, comment te perçois-tu? [...]
Ben élève parfait. [...] Ben ce que je viens de dire là. Je niaise jamais et je suis sérieux. [...]
Q - C'est important, il faut que tu me dises la vérité.
Ben je niaise un peu, mais pas tant que ça. J'ai des amis, pis... comme l'élève parfait » (8 : 24).

À l'hiver, pour la même question, il répond :

« [...] Comme moi [rires]. Tu me connais, tu le sais que je suis un élève parfait.
[...] Parce que je parle dans les cours, je niaise puis c'est tout.
Q - Ça, c'est un élève idéal?
Bien oui, c'est lui qui fait rire les profs. Sinon le prof a toujours le moral à terre s'il n'y a pas personne qui le fait rire.
Q - Si tu te compares à cet élève idéal, comment te perçois-tu? Quel genre d'élève es-tu? Comment te décrirais-tu comme élève?
Moi, je suis tranquille.
Q - Tu es sûr de ça?
Oui.
Q - Est-ce que tu travailles bien?
Bien oui!
Q - Tu accomplis tout le travail qu'on te demande?
Ça dépend quand ça me tente. Ça dépend ce que tu me donnes comme travail.

Q - Mettons que ça ne te tente pas le travail, qu'est-ce que tu vas faire?
 Je vais le faire pareil sauf que ça se peut qu'il ne soit pas fait comme si j'avais aimé le travail.
 Q - Tu ne donnerais pas ton cent pour cent?
 Ça se peut [rires] » (8 : 25).

L'élève 8 semble avoir la même perception de ses forces et de ses difficultés aux deux entrevues. Il précise d'abord qu'il est au CFER parce qu'il avait trop de retard scolaire et indique le français comme sa principale difficulté. À l'hiver, il précise que la conjugaison des verbes et l'orthographe sont ce qu'il trouve le plus difficile. Il identifie les mathématiques comme étant sa force aux deux entrevues. La connaissance de ses difficultés ne s'est donc pas modifiée comme il le mentionne lui-même.

Lors de l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 8 complète la phrase « Mes parents pensent qu'à l'école je suis bon... » par « en mathématiques, etc. » et la phrase « Mes parents pensent qu'à l'école j'ai de la difficulté... » par « en français ». En ce qui concerne la perception de ses enseignants sur ses forces, il écrit « math, habileté manuelle, oral », alors que pour leur perception de ses faiblesses, il inscrit à nouveau le français. Selon lui, ses amis croient qu'il est fort dans « tout », mais il ne complète pas la phrase « Mes amis pensent qu'à l'école j'ai de la misère... ».

4.2.8.2 Perception de soi globale

L'élève 8 semble avoir une bonne perception de lui-même. À l'automne, il dit qu'il aime être avec ses amis et « niaiser un peu ». Ce qu'il apprécie le plus de lui c'est sa

générosité, mais il n'arrive pas à identifier une caractéristique qu'il apprécie moins ou ce qu'il aimerait améliorer. À l'hiver, les mêmes éléments reviennent et l'accent est mis sur son sens de l'humour et sur le plaisir qu'il ressent à faire rire les gens. Les réponses de l'élève 8 aux activités faites en classe ne donnent aucune précision supplémentaire sur sa perception de soi globale, puisqu'il n'a pas pigé de question concernant cet aspect.

L'élève 8 semble avoir une bonne perception de soi à la fois globale et comme élève. Les observations en classe démontrent également que l'élève 8 a retenu plusieurs notions des cours de langue maternelle des années précédentes, puisqu'il est souvent le seul à connaître celles abordées par les enseignants. En fait, il répond facilement aux questions concernant ces notions comparativement à l'ensemble du groupe. Ceci peut cependant être dû à une facilité en communication orale tranchant sur une certaine timidité des autres.

4.2.9 Élève 9

4.2.9.1 Perception de soi comme élève

La perception de soi comme élève semble s'être améliorée chez l'élève 9. À l'automne, elle décrit l'élève idéal comme un élève qui écoute l'enseignant et qui est « attentif à son travail ». Elle se décrit elle-même comme élève en disant qu'elle « écoute plus ou moins [et qu'elle n'est] pas très avancée dans son travail ». Les propos de l'hiver sont quelque peu différents, puisque l'élève idéal est maintenant décrit comme étant tranquille, posant

des questions et ne parlant pas avec les autres élèves. L'élève se dit elle aussi tranquille, bien qu'elle parle « un peu avec les autres ». Sa perception de l'hiver n'est donc plus axée sur la réalisation du travail en classe comme celle de l'automne, mais plutôt sur l'attitude et le comportement en classe.

La perception de ses forces et faiblesses s'est également modifiée lors de la deuxième entrevue. À l'automne, l'élève 9 explique qu'elle n'a pas réussi les examens de mathématiques pour aller en cheminement individuel, bien qu'elle ait réussi ceux de français. Les mathématiques semblent ainsi être la principale difficulté chez elle. Lors de l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 9 inscrit que ses faiblesses sont les mathématiques et le « français un peu ». Ses forces seraient en anglais comme elle le précise également lors de son entrevue de l'automne. Elle indique d'ailleurs qu'elle n'apprend pas grand-chose au CFER, se jugeant plus avancée dans sa scolarité comparativement aux élèves de la classe. Ce commentaire est à nouveau mentionné à l'hiver :

« Q - Trouves-tu qu'ici, au CFER, tu t'es améliorée dans tes apprentissages ou c'est pareil?
C'est pareil.
Q - Il n'y a pas eu de changement?
Non » (9 : 34).

La perception des difficultés semble toutefois différente lors de la deuxième entrevue, puisque l'élève 9 admet avoir « de la misère dans toutes les matières ». Contrairement à l'automne, elle explique qu'elle éprouve certaines difficultés en français dans les productions écrites et dans la conjugaison des verbes. Malgré cette distinction entre les

deux entrevues, l'élève 9 précise qu'il n'y a pas de changement concernant la connaissance de ses difficultés à l'hiver.

4.2.9.2 Perception de soi globale

La perception de soi globale de l'élève 9 s'est grandement améliorée entre les deux entrevues et elle est davantage en mesure de se décrire et de parler d'elle. À l'automne, elle dit être une personne souriante qui aime parler avec les gens, bien qu'elle se trouve trop timide. Cette timidité est d'ailleurs l'élément qu'elle aimerait améliorer. À l'hiver, ses réponses sont plus détaillées et plus spontanées :

« Je suis souriante. Tout le monde me dit que je chante bien... généreuse... Je suis quand même assez sociable. [Hésitation]. Je ne sais pas. Je n'ai pas de bébites dans la tête [rires]. Je suis quand même assez travaillante » (9 : 49).

La timidité revient à nouveau comme l'élément le moins apprécié de sa personnalité, même si cela « commence à s'améliorer » selon elle. Elle souhaite toujours améliorer ce point ainsi que « persévérer dans [ses] travaux ». La perception qu'elle a d'elle-même est donc différente :

« Q - Est-ce que tu te connais mieux?

Un peu.

Q - Peux-tu expliquer pourquoi tu te connais mieux? Sais-tu ce qui fait que tu te connais mieux?

Il y en a plusieurs qui me le disent ou je le remarque.

Q - Tu l'as remarqué?

Oui.

Q - Crois-tu que le projet avec *Les calepins* a changé ta perception?

Je ne pense pas.

Q – [Est-ce que] ça serait plus le CFER?

Non plus.

Q - C'est en dehors de l'école?

C'est ça » (9 : 53).

L'élève 9 n'arrive toutefois pas à donner d'explication à propos de ce changement dans sa perception.

La perception de soi globale et la perception de soi comme élève se sont donc modifiées chez l'élève 9. Elle semble mieux connaître ses difficultés lors de la deuxième entrevue, bien qu'elle reste persuadée de ne pas avoir fait beaucoup d'apprentissages durant l'année scolaire. En fait, l'élève 9 est davantage en mesure de verbaliser sa perception de soi globale à l'hiver.

4.2.10 Élève 10

4.2.10.1 Perception de soi comme élève

L'élève 10 semble avoir beaucoup de difficulté à se décrire comme élève et à donner une description de l'élève idéal. À l'automne, elle hésite et réfléchit longuement avant de donner cette description de l'élève idéal : « Ben une personne qui ne parle pas beaucoup, qui est attentif en classe, qui se renseigne plus ». Elle se décrit ensuite comme une élève « normal », c'est-à-dire qu'elle accomplit le travail demandé et qu'il lui arrive de discuter avec son amie ou de se laisser déconcentrer par les autres. À l'hiver, par contre, l'élève 10 répond plus spontanément à la première question et moins facilement à la

deuxième. Elle décrit ainsi l'élève idéal comme un élève qui va à l'école ordinaire et elle se décrit en disant ne pas parler beaucoup en classe.

L'élève 10 semble consciente de ses difficultés scolaires tout en nommant facilement ses forces, et ce, même dans les matières qu'elle juge difficile. Par exemple, elle dit qu'elle se débrouille bien avec les mathématiques tout en nommant cette matière comme étant une source de difficultés :

« Q - Et en maths tu dis que ça va bien?
Surtout dans le calcul mental, je suis quand même assez bonne dans ça. [...] sauf dans les fois et les divisions, ça je ne les sais pas par cœur et il faut que j'aille avec la calculatrice, il faut que je les écrive » (12 : 34).

« Q - Pourquoi penses-tu que tu es au CFER?
Parce que je ne suis pas bonne.
Q - Pourquoi tu n'es pas bonne?
Ben dans les maths, dans le français.
Q - Parce que tu viens de me dire que ça allait quand même bien.
Oui, mais mettons dans la résolution de problèmes je suis cruche dans ça. Il faut faire ça pour refaire ma résolution de problèmes.
Q - [...] si je comprends bien, tu n'es pas au même niveau que les autres personnes de ton âge qui sont rendus plus loin.
Oui, ils sont rendus au secondaire 3. L'autre fois je faisais mes devoirs avec mon amie et elle avait des « $A \times 4$ » et des choses comme ça et je ne comprenais rien » (12 : 35).

Elle mentionne également que le français lui occasionne des problèmes surtout en lecture, au niveau de la compréhension. À l'hiver, elle explique d'une façon plus détaillée cette difficulté en lecture :

« Je vais lire comme du monde, mais ne venez pas me dire après ça de traduire.
Q - De l'expliquer?
Oui, c'est ça. Tu sais, le premier chapitre, tu vas me dire fais-moi un résumé, je ne serais pas capable.

Q - Est-ce qu'il est là dans ta tête quand même?

Oui.

Q - Tu as bien compris ce que tu viens de lire, c'est juste de l'expliquer, de le verbaliser?

[Le répondant fait un signe positif de la tête]

Q - Ton problème ce n'est pas vraiment la lecture, c'est plus de le mettre en langage puis de le dire. Puis quand tu lis ça va bien, tu comprends bien ce que tu lis?

Oui » (12 : 38).

Mise à part cette précision, l'élève 10 discute très peu de ses forces et de ses faiblesses à l'hiver en disant seulement qu'elle a des difficultés en mathématiques. Elle mentionne pourtant que la connaissance de ses difficultés est meilleure à l'hiver grâce à l'impact des *Calepins de Julien* :

« Q - Qu'est-ce qui a changé? Peux-tu me l'expliquer ce qui est différent?

[Hésitation]. Je ne sais pas. Je sais que c'est différent, mais je ne sais pas.

Q - Qu'est-ce qui a pu faire le déclic que cela est différent?

D'avoir lu ce livre-là.

Q - Ça t'a permis de découvrir des choses sur tes difficultés?

Oui.

Q - Beaucoup? Comme quoi? As-tu un exemple?

Il y a encore pour résumer les choses. Ça, je ne serais pas capable encore.

Q - Est-ce que ça t'a permis de découvrir des forces?

[Hésitation]. Je ne sais pas » (12 : 39).

Lors de l'activité faite à la mi-octobre, l'élève 10 complète la phrase « Mes parents pensent qu'à l'école je suis bon... » par « en lecture, en écriture, en anglais, [en] danse » Par ailleurs, ceux-ci croient selon elle qu'elle a des difficultés « en résolution de problèmes ». En ce qui concerne la perception de ses enseignants quant à ses forces, elle écrit « caravane », alors que pour leur perception quant à ses faiblesses, elle touche le fichier orthographique. Selon elle, ses amis croient qu'elle est forte « pour garder les secrets », mais elle ne dit rien sur ce qu'ils pensent de ses difficultés.

4.2.10.2 Perception de soi globale

L'élève 10 semble avoir une perception de soi négative et ses réponses sont d'ailleurs très émotives. À l'automne, elle n'arrive pas à se décrire d'une façon générale, mais elle nomme facilement ce qu'elle apprécie le moins en elle :

« Q - Est-ce qu'il y a des chose que tu aimes moins?

Oui.

Q - Comme quoi?

Je ne sais pas là, mais je sais qu'il y a quelque chose que je n'aime pas en moi.

Q - Tu n'es pas bien?

Ben non là.

Q - Est-ce qu'il y a des choses que tu adores?

[Silence]

Q - Ou que tu trouves que c'est les bons côtés de ta personnalité?

[Long silence] Moi je me suis toujours dit que [elle semble mal à l'aise] à mettons que j'étais laide et je me suis jamais dit que j'étais belle et tout comme toutes les autres filles font.

Q - Tu te déprécies?

Oui, ma mère me dit de ne pas faire ça, mais je le fais pareil.

Q - Est-ce que tu as confiance en toi?

Oui, c'est ça je n'ai pas confiance en moi.

Malgré la teneur de ses propos, l'élève 10 a répondu spontanément et d'une manière affirmée à ces dernières questions en prenant toutefois un ton de voix bas et doux. À l'hiver, elle se décrit d'abord comme une personne « normale ». Elle répète qu'elle n'apprécie pas son apparence physique, mais elle ne précise aucune caractéristique plus psychologique, et ce, autant positivement que négativement. L'élève 10 affirme toutefois qu'elle a une perception différente d'elle-même depuis les vacances des Fêtes et qu'elle a davantage confiance en elle, mais elle n'explique pas clairement les raisons de ce changement.

L'élève 10 semble avoir une certaine difficulté à dire comment elle se perçoit comme élève, bien qu'elle arrive à reconnaître autant ses forces que ses faiblesses. La perception de soi globale est plutôt négative. L'apparence physique revient d'ailleurs à quelques reprises dans ses propos. L'élève 10 semble toutefois mieux se connaître à l'hiver et elle semble avoir une meilleure confiance en elle ainsi qu'une plus grande assurance.

4.2.11 Synthèse des cas

4.2.11.1 Perception de soi comme élève

Les constats qui émergent de l'analyse des entrevues, des activités en lien au dispositif pédagogique et des observations en classe montrent que la plupart des élèves ont amélioré leur connaissance de soi comme élève, puisqu'ils peuvent décrire d'une manière plus détaillée leurs forces et faiblesses. En fait, comme le démontre le Tableau 3, 7 élèves sur 10 sont davantage en mesure d'exprimer leurs faiblesses après la mise à l'essai du dispositif pédagogique, et 4 élèves sur 10 identifient plus sûrement leurs forces. Précisons qu'un des élèves ne pouvant nommer ses faiblesses présente toutefois une forte estime scolaire (élève 3). Bien que la moitié des élèves (5 sur 10) disent avoir une perception différente de leurs difficultés, l'analyse de l'ensemble des données démontre plutôt que la plupart d'entre eux ont amélioré leur perception, c'est-à-dire qu'ils ont une meilleure connaissance de leurs faiblesses (7 sur 10) et de leurs forces (4 sur 10). Cependant, précisons que l'ensemble des élèves élaborent peu leurs réponses.

Tableau 3 : Synthèse de la perception de soi des élèves

Élèves	Entretien de l'automne		Entretien de l'hiver		Perception différente selon l'élève	Connaissance de soi selon analyse
	Faiblesses	Forces	Faiblesses	Forces		
Élève 1	Math. Ang.	Éduc. phys. Sciences	Math. Franc. Ang. Écrit.	Sciences	Oui avec explications	Meilleure conn. des forces et faib.
Élève 2	Franc. (orth. et lect.)	Math.	Math. Ang. Franc. (orth. et lect.)	Aucune réponse	Non	Meilleure conn. des faib. et non des forces
Élève 3	Aucune faiblesse sauf l'orth.	Math.	Aucune faiblesse sauf l'orth.	Math.	Pas abordé en entrevue	Conn. neutre des forces et faib. Forte estime scolaire
Élève 4	Math. Franc. (compr. texte)	Ang. Franc. Science Éduc. phys.	Math.	Sciences	Oui sans explication	Conn. légèrement meilleure des forces et faib.
Élève 5	Math.	Ang. Franc.	Math.	Ang. Franc.	Un peu avec explications	Conn. neutre des forces et faib.
Élève 6	Ang. Math.	Aucune réponse	Math. Ang. Franc. (écrit.)	Aucune réponse	Oui avec explications	Meilleure conn. des faib. et non des forces
Élève 7	Ang. Franc. (orth.)	Math. Science	Math. Franc. (orth.)	Math. (même si diff.)	Non	Meilleure conn. des forces et faib.
Élève 8	Franc. (orth.)	Math. Franc. Ang.	Franc.	Math.	Non	Conn. neutre des forces et faib. Bonne estime scolaire
Élève 9	Math. Franc.	Franc. Ang.	Tout	Math. Ang. Franc.	Non	Meilleure conn. des forces et faib.
Élève 10	Math. Franc. (compr. texte)	Ang.	Math. Franc. (résumer texte)	Aucune réponse	Différente avec explications	Meilleure conn. des faib. et non des forces

4.2.11.2 Perception de soi globale

L'ensemble des élèves ont une perception plus positive d'eux-mêmes après la mise à l'essai du dispositif pédagogique, bien que cette perception soit très variable d'un élève à un autre. Comme l'indique le Tableau 4, 2 élèves sur 10 n'arrivent pas à nommer une caractéristique qu'ils n'apprécient pas d'eux-mêmes à l'automne, alors que 2 élèves n'identifient aucune caractéristique qu'ils apprécient chez eux. À l'hiver, 5 élèves sur 10

ne sont pas en mesure de nommer une caractéristique qu'ils n'apprécient pas d'eux-mêmes, alors que 2 élèves ne mentionnent pas de caractéristique qu'ils apprécient chez eux. Malgré ce constat, les descriptions que les élèves font en lien à la perception de soi globale sont légèrement plus détaillées à l'hiver. Les élèves répondent plus facilement aux questions sur la perception de soi globale en nommant surtout des appréciations positives, et ce, sans que l'intervieweur ait besoin d'ajouter des questions ou d'insister, comparativement à l'automne. La moitié des élèves (5 sur 10) mentionnent avoir une perception d'eux-mêmes différente, mais seulement 2 élèves arrivent à expliquer les raisons de ce changement en référant à une ou des relations interpersonnelles avec les élèves ou un autre proche (élèves 5 et 10). L'analyse des entrevues et des activités permet de constater que 7 élèves sur 10 ont une meilleure connaissance de soi après la mise à l'essai du dispositif pédagogique.

Tableau 4 : Synthèse de la perception de soi globale des élèves

Élèves	Entretien de l'automne	Entretien de l'hiver	Perception différente selon élève	Connaissance de soi selon analyse
Élève 1	Desc. liée au marché du travail Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Ne dit pas ce qu'il aime Amél. liée à l'école	Desc. liée au marché du travail Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Ne dit pas ce qu'il aime Aucune amél.	Oui sans explication	Perception + Conn. de soi neutre
Élève 2	Desc. liée aux compét. sport. N'aime pas sa gêne Aucune amél.	Aucune desc. Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Appréc. + reliée aux compét. sport. Aucune amél.	Non	Perception + des compét. sport. Conn. de soi neutre
Élève 3	Desc. liée au marché du travail N'aime pas sa timidité Appréc. + reliée aux compét. soc. et prof. Amél. liée à l'école	Desc. liée au marché du travail Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Appréc. + reliée aux compét. soc. et prof. (plus élaborées) Amél. liée à l'école	Non	Perception + Meilleure conn. de soi (liée aux compét. soc. et prof.)
Élève 4	Desc. + N'aime pas sa timidité Appréc. + reliée à l'école Amél. De la timidité	Desc. + Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Ne dit pas ce qu'il aime Amél. de la timidité	Oui sans explication	Perception + Conn. de soi légèrement meilleure
Élève 5	Aucune desc. Appréc. - liée à sa relation amoureuse Aime son sens de l'humour Amél. liée à sa relation amoureuse	Desc. liée à sa relation amoureuse Appréc. plus personnelle et réfléchie Aucune amél.	Oui avec explications	Perception + Meilleure conn. de soi liée à une certaine maturité
Élève 6	Aucune desc. N'aime pas faire des gaffes Appréc. + de sa personne Aucune amél.	Desc. + Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Appréc. + de sa personne Ne fait plus de gaffes	Aucune réponse	Perception + Meilleure conn. de soi
Élève 7	Desc. liée au marché du travail N'aime pas sa timidité Ne dit pas ce qu'il aime Amél. De la timidité	Desc. physique N'aime pas sa timidité Aime aider les autres Aucune amél.	Aucune réponse	Perception + Meilleure conn. de soi
Élève 8	Desc. liée aux compét. soc. Ne dit pas ce qu'il n'aime pas Aime sa générosité Aucune amél.	Desc. liée aux compét. soc. Aime sa générosité et son sens de l'humour Amél. liée à l'école	Aucune réponse	Perception + Conn. de soi neutre
Élève 9	Desc. + N'aime pas sa timidité Aime être souriant Amél. De la timidité	Desc. plus + N'aime pas sa timidité Aime son positivisme Amél. de la timidité et de la persévérance scolaire	Oui sans explication	Perception + Meilleure conn. de soi
Élève 10	Aucune desc. Appréc. physique - Manque de confiance Aucune amél.	Desc. personne normale Appréc. physique - Meilleure confiance et assurance Aucune amél.	Oui avec explications	Perception plus + Meilleure conn. de soi

4.2.12 Perception des effets du dispositif pédagogique

Les effets du dispositif pédagogique sont documentés à partir des propos des élèves et des enseignants en fin de projet. L'analyse thématique des entrevues des élèves a permis de dégager un thème général référant aux effets du dispositif pédagogique. Ce thème aborde le plaisir qu'ils éprouvent ou non en lisant ou en écrivant, ainsi que leurs habitudes de lecture avant et après la mise à l'essai. Il traite aussi de la connaissance que les élèves ont pu développer par rapport à eux-mêmes, aux autres et aussi par rapport à la vie en général à la suite de la lecture du livre *Les calepins de Julien*. Quant à l'arbre thématique élaboré à partir de l'analyse des entrevues réalisées avec les enseignants, il comprend trois thèmes généraux regroupant différentes catégories (voir l'arbre thématique des entrevues avec les enseignants en Appendice I), dont l'un réfère aux effets du dispositif pédagogique. Ce thème présente les effets sur la lecture et l'écriture en abordant la perception qu'ont les enseignants des plaisirs que peuvent éprouver les élèves à lire et à écrire, ainsi que l'habileté des élèves en lecture. Les enseignants mentionnent aussi l'ouverture d'esprit dont les élèves font preuve à la suite de la mise à l'essai. Ils expliquent ensuite comment, selon eux, le dispositif pédagogique a permis aux élèves de développer leur connaissance de soi. Une dernière catégorie présente les effets sur la pratique enseignante. Le Tableau 5 présente les différentes catégories comprises dans ce thème général chez les élèves et chez les enseignants ainsi que leur définition.

Tableau 5 : Composition des catégories portant sur les effets

Catégories	Définitions
Effets du dispositif pédagogique relevés par les enseignants	
Habilités en lecture élèves Habilités en lecture élèves évolution	L'enseignant soulève quelles sont les habiletés en lecture des élèves et il explique si elles ont évolué.
Plaisir écriture élèves après projet Plaisir lecture élèves après projet	L'enseignant explique s'il voit une différence dans le plaisir que les élèves éprouvent ou non à lire et à écrire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Ouverture d'esprit élèves	L'enseignant explique que certains élèves démontrent une plus grande ouverture d'esprit à la suite du projet sur <i>Les calepins de Julien</i> .
Projet et connaissance de soi élèves	L'enseignant explique si le projet a permis aux élèves de développer leur connaissance de soi.
Projet et pratique enseignante	L'enseignant explique si le projet lui a permis ou non de réfléchir à sa pratique enseignante.
Effets du dispositif pédagogique relevés par les élèves	
Livre après Livre avant	L'élève précise s'il avait ou non déjà lu un livre (roman et non un album pour enfant) avant <i>Les calepins de Julien</i> et s'il souhaite ou non lire d'autres livres et lesquels (ou quels genres) il préférerait.
Plaisir écriture - Plaisir écriture + Plaisir écriture après projet	L'élève explique s'il éprouve ou non du plaisir à écrire. Il explique aussi s'il voit une différence dans le plaisir qu'il éprouve ou non à écrire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Plaisir lecture - Plaisir lecture + Plaisir lecture après projet	L'élève explique s'il éprouve ou non du plaisir à lire. Il explique aussi s'il voit une différence dans le plaisir qu'il éprouve ou non à lire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Calepins et connaissances autres	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur les autres personnes.
Calepins et connaissance de soi	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur lui-même.
Calepins et connaissance vie	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur la vie en général.

Les catégories qui émergent des entrevues diffèrent quelque peu chez les enseignants et les élèves. La comparaison des propos de chacun permet d'avoir une vue d'ensemble des effets du dispositif pédagogique. Pour faciliter la présentation de ces effets, ceux-ci sont divisés en trois parties : effets sur la lecture et l'écriture, effets sur la connaissance de soi, et effets sur la pratique enseignante.

4.2.12.1 Effets sur la lecture et l'écriture

Les enseignants précisent d'emblée que peu d'élèves de la classe ont déjà lu un livre avant *Les calepins de Julien*. En fait, seulement 8 élèves sur l'ensemble de la classe (26 élèves) ont affirmé avoir déjà lu un roman complet avant la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Au début de l'année, et même après la mise à l'essai du dispositif pédagogique, les élèves se situent tous à des niveaux et des rythmes différents en matière de lecture comme l'explique cet enseignant :

« Ens. 1 - C'était plutôt au niveau de la lecture de chacun... certains on les a ralentis parce qu'ils étaient plus prêts à avancer [et] à lire ça. Puis il y en a d'autres que, mon dieu, on aurait avantage à prendre plus notre temps à expliquer, à explorer. Sauf que notre groupe est tellement, au niveau des forces et des faiblesses, [euh] [...] disparate que ça, ç'a été plus difficile » (13 : 5).

Les enseignants soulignent que les élèves ressentent un certain malaise quand on leur demande de lire à voix haute par crainte du jugement d'autrui, notamment. Cette gêne face à la lecture à voix haute affecterait l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Les enseignants insistent toutefois sur le potentiel de leurs jeunes malgré leurs difficultés en précisant qu'ils peuvent cheminer davantage s'ils sentent que leurs enseignants croient en eux.

Plusieurs éléments permettent aux enseignants de remarquer une certaine évolution en lecture et en écriture chez les élèves à la suite de la mise à l'essai du dispositif pédagogique, principalement en ce qui concerne les habitudes de lecture, qui pourtant

n'était pas un objectif de départ. Face à la lecture, les enseignants croient que le dispositif pédagogique a fait disparaître certaines craintes chez les élèves :

« Ens. 2 - Il y en a qui disait, moi je ne serais pas capable de lire ça, il y a bien trop de feuilles. Ils ont beaucoup moins peur [...] de l'objet en soi. Puis quand tu fais l'activité, on va regarder c'est quoi un livre. Prendre connaissance du livre, ça faisait en sorte que l'élève le touche. On a lu un livre qui n'avait aucune image puis on l'a lu jusqu'au bout » (13 : 98).

Ils pensent également que les élèves seront dorénavant moins réticents à lire un autre livre. En fait, 6 élèves sur 10 affirment avoir envie de lire encore ou lisent déjà d'autres livres; or, 3 d'entre eux n'avaient jamais lu de roman avant celui-ci. La grande majorité des élèves participant à l'étude (8 sur 10) disent éprouver du plaisir à lire et 4 d'entre eux associent l'augmentation de leur plaisir à lire au dispositif pédagogique :

« Puis là, je lis plus. Comme j'ai commencé un livre puis je l'ai lu à la maison. Je passe quasiment une heure. Avant, je n'étais pas concentrée dans les livres.

Q - Tu as plus de facilité à rentrer dans le livre.

Oui.

Q - Lis-tu plus vite?

Oui » (4 : 27).

« Q - Penses-tu que le fait d'avoir fait le projet avec vous ça peut aider à ce que tu lises plus? Ça donnait plus le goût de lire?

Oui, ça m'a donné beaucoup plus le goût de lire.

Q - Pourquoi tu penses que le projet t'a donné plus le goût de lire?

[Hésitation]. Je ne sais pas.

Q - Est-ce que ton plaisir est le même aujourd'hui qu'il l'était peut-être cet été ou ce printemps?

[Le répondant fait un signe affirmatif de la tête]

Q - Ça veut-tu dire que c'est un plus?

Oui, je lis plus.

Q - Qu'est-ce qui explique ça, tu crois?

Bien, depuis qu'on a lu ce livre-là, je lis plus » (6 : 20).

« Q - Est-ce que tu aimes plus ça aujourd'hui qu'avant ou c'est pareil? J'aime plus ça.

Q - Penses-tu que ce qu'on a fait cet automne ç'a collaboré au fait que tu aimes plus ça?

Oui » (7 : 20).

« Q - As-tu du plaisir à lire?

Plus qu'avant.

Q - Qu'est-ce qui peut avoir changé?

D'avoir lu ça. Ça m'intéresse plus.

Q - C'est-tu le premier livre que tu lisais au complet? Un premier gros livre?

Oui.

Q - Penses-tu que c'est ça qui t'a aidé à avoir plus de plaisir?

Oui. [...]

Q - Tu n'avais pas envie de les lire?

Non.

Q - Pourquoi?

C'était trop gros.

Q - Ça te faisait peur?

Oui » (10 : 20).

Les propos des élèves viennent ainsi corroborer ceux des enseignants. Les observations en classe permettent également de confirmer l'ouverture des élèves face à la lecture et à l'écriture, à l'hiver, comparativement aux premières semaines de la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Celui-ci semble avoir eu un effet certain sur l'attitude des élèves et sur leurs perceptions de la lecture et de l'écriture.

En ce qui concerne l'écriture, les enseignants remarquent que les élèves sont « plus ouverts » (13 : 100) et qu'ils n'émettent plus de commentaires négatifs lorsque vient le temps d'écrire, comparativement au début de l'année. En fait, 7 élèves sur 10 disent éprouver du plaisir à écrire et 2 d'entre eux précisent que leur plaisir a augmenté depuis la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Parmi les élèves qui disent ne pas éprouver de plaisir à écrire, 2 d'entre eux spécifient qu'ils vont écrire lorsque c'est nécessaire

comme dans les tâches scolaires, mais qu'ils n'utilisent pas l'écriture pour le simple plaisir de la création, comme le font les autres. Enfin, 2 autres élèves affirment catégoriquement n'éprouver aucun attrait pour l'écriture, et ce, même à l'école.

Les effets du dispositif se situent donc au plan des habitudes en ce qui concerne la lecture, puisque les élèves sont plus enclins à lire après la mise à l'essai et certains lisent déjà d'autres livres. Le dispositif a aussi eu des répercussions sur les perceptions des tâches chez les élèves qui sont maintenant moins réticents à réaliser les activités d'écriture et de lecture.

4.2.12.2 Effets sur la connaissance de soi et des autres

Les enseignants sont en mesure d'identifier les élèves chez qui la connaissance de soi a évolué à travers les semaines. Quelques élèves de la classe vivaient des difficultés personnelles particulières et le récit de vie *Les calepins de Julien* semblent leur avoir permis de voir autrement leur situation, comme l'expliquent les enseignants :

« Ens. 2 – [Chez] certains élèves j'ai senti qu'il y avait moins de nœuds. Que les nœuds étaient moins serrés du point de vue de ce qu'ils vivaient.

Ens. 1 - Oui, [...] l'ensemble, oui.

Ens. 2 - Le fait d'avoir discuté de ça, on a desserré les nœuds. Mais là, en même temps, quand tu t'en vas dans un projet de même, c'est quelque chose. Dans le sens que tu peux desserrer un bout puis donner d'autres affaires, [est-ce qu'on est] équipé pour [ça], tu sais? » (13 : 92).

L'inquiétude des enseignants provient de la réaction de certains élèves qui ont été particulièrement bouleversés des sévices vécus par les personnages du récit. Par

exemple, un élève s'est particulièrement emporté contre un autre qui se moquait des orphelins, avançant qu'il ne connaissait pas son père. La mère d'un autre élève a contacté les enseignants pour leur expliquer que son fils était bouleversé par les événements du livre et que cela l'inquiétait. Les enseignants ont eu quelques échanges avec l'élève pour le soutenir. Cet élève était d'ailleurs tellement captivé par le récit qu'il a lu les deux autres romans suivant *Les calepins de Julien*, et ce, en moins de trois semaines. Une élève a pleuré à la suite de la conférence de l'auteur, Bruno Roy, et elle ne s'est pas présentée à l'école en après-midi. Les enseignants l'ont ensuite rencontrée pour lui offrir du soutien. À la suite de cette conférence, un élève d'une autre classe a fait des démarches pour retrouver son père qu'il n'avait pas vu depuis plusieurs années. Ces quelques exemples démontrent les bouleversements que certains élèves ont pu vivre et auxquels les enseignants ont dû offrir un certain soutien psychologique ou encore les référer à des intervenants spécialisés. Précisons que ce ne sont que quelques élèves qui ont vécu de tels bouleversements et que malgré tout, ils sont tout de même restés engagés dans le projet.

Les enseignants remarquent d'ailleurs que les élèves ont acquis une certaine maturité et une plus grande ouverture d'esprit par rapport à la différence. Les élèves témoignent eux-mêmes de cette ouverture d'esprit et du respect de la différence qu'ils ont développés. Aux questions « Est-ce que le livre *Les calepins de Julien* t'a permis de connaître des choses sur les autres ? » et « Est-ce que le livre *Les calepins de Julien* t'a permis de découvrir des choses sur la vie en général ? », les réponses des élèves ont été

très variées : découvrir la différence, découvrir ce qu'est être orphelin, connaître le passé, persévérer et garder espoir. Quelques élèves n'arrivent toutefois pas à expliquer ce qu'ils ont appris sur les autres (4) et sur la vie (5), 1 élève affirme n'avoir rien découvert sur les autres et 3 élèves affirment n'avoir rien découvert sur la vie.

En ce qui concerne plus directement la connaissance de soi, à la question « Est-ce que ce livre t'a permis d'apprendre des choses sur toi? », seulement 2 élèves répondent positivement, sans toutefois arriver à expliquer ce qu'ils ont appris. Pourtant, l'analyse de la perception de soi globale démontre que la moitié des élèves (5 sur 10) mentionnent avoir une perception d'eux-mêmes différente, mais seulement 2 d'entre eux arrivent à expliquer les raisons de ce changement. L'analyse des entrevues et des activités permet également de constater que 7 élèves sur 10 ont une meilleure connaissance de soi après la mise à l'essai du dispositif pédagogique, ce qui ne signifie pas qu'elle soit juste comme nous le verrons au chapitre de la discussion.

4.2.12.3 Effets sur la pratique enseignante

Les enseignants expriment plusieurs effets du dispositif pédagogique sur leur pratique. La découverte de la pédagogie du projet leur a d'abord permis de faire des liens entre plusieurs notions provenant de différentes disciplines, comme l'histoire, la formation personnelle et le français, rendant toute la démarche plus cohérente pour les élèves. Ce cadre du projet d'enseignement, à la fois contraignant et ouvert, convient très bien aux élèves ayant des difficultés, en autant que les enseignants croient en eux :

« Ens. 1- [...] Les élèves sont capables [d'apprendre] tout ça. Puis sois créatif, puis mets des affaires autour.

Ens. 2 - On a tendance à sous-estimer.

R1 - À sous-estimer nos élèves. [...] Puis on s'empêche de faire des projets de cette envergure-là parce qu'on se dit non, ça ne [fonctionnera] pas. Ils ne [voudront] pas puis on ne le fera pas.

Ens. 2 - Puis ce qui est arrivé, ça arrive souvent, c'est que les élèves autour, ils savent ça.

Q - Ils le sentent.

Ens. 2 - Ça toujours été. C'est rare qu'en adaptation scolaire qu'on va mener de front des projets puis qu'on va les terminer » (13 : 51).

Les enseignants sont surpris de l'engagement des élèves, même de ceux qui étaient réticents au début du projet. Les enseignants qui avaient certaines craintes au départ concernant l'engagement des élèves ont été particulièrement soucieux de leur façon d'amorcer non seulement le projet en général, mais aussi chacune des activités afin de susciter l'intérêt des élèves.

De plus, les enseignants ont apprécié le cadre qu'imposait la pédagogie du projet proposée par le dispositif pédagogique, ce qui les a obligés à respecter à la fois rigueur et organisation à travers la préparation des activités et le retour hebdomadaire sur leur déroulement.

4.3 Appréciation du dispositif pédagogique

Les résultats présentés dans cette troisième partie portent sur l'appréciation du dispositif pédagogique par les enseignants et par les élèves principalement à partir des données tirées des entrevues. Il arrive souvent que l'observation en classe vienne corroborer ou non les résultats. Cette appréciation se divise en deux grands thèmes généraux tant pour les enseignants que pour les élèves, soit 1) l'appréciation du choix du récit de vie et 2) l'appréciation du dispositif pédagogique. Certaines catégories abordées par les enseignants sont toutefois quelque peu différentes de celles des élèves comme le présente le Tableau 6 :

Tableau 6 : Composition des catégories portant sur l'appréciation

Catégories	Définitions
Appréciation du choix du récit de vie chez les enseignants	
Appréciation CJ -	L'enseignant donne son appréciation négative et positive du livre <i>Les calepins de Julien</i> . Il parle aussi de l'appréciation positive des élèves pour le livre <i>Les calepins de Julien</i> .
Appréciation CJ +	
Appréciation CJ + des élèves	
Appréciation du dispositif pédagogique chez les enseignants	
Appréciation projet +	L'enseignant donne son appréciation positive du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> . Il parle aussi de l'appréciation négative ou positive des élèves pour le projet ou une partie de celui-ci.
Appréciation projet - des élèves	
Appréciation projet + des élèves	
Amélioration projet	L'enseignant précise ce qu'il voudrait ou non améliorer du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> ou s'il voudrait y ajouter quelque chose.
Engagement enseignants projet	L'enseignant aborde son propre engagement dans le projet sur <i>Les calepins de Julien</i> et celui des élèves.
Engagement élèves Projet	
Transfert activités projet	L'enseignant précise qu'il souhaite réinvestir les activités faites durant le projet et pense refaire le projet l'an prochain.
Projet l'an prochain	
Appréciation du choix du récit de vie chez les élèves	
Appréciation CJ -	L'élève donne son appréciation négative et positive du livre <i>Les calepins de Julien</i> .
Appréciation CJ +	
Appréciation du dispositif pédagogique chez les élèves	
Appréciation projet -	L'élève donne son appréciation négative et positive du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> .
Appréciation projet +	
Amélioration projet	L'élève précise s'il faut ou non améliorer le projet avec <i>Les calepins de Julien</i> ou s'il voudrait y ajouter quelque chose.
Conseils lecture autres élèves	L'élève donne ou non des conseils aux autres élèves qui voudraient lire <i>Les calepins de Julien</i> .

Les propos des enseignants comprennent davantage de catégories que ceux des élèves. Les enseignants sont par ailleurs plus explicites quant à leur appréciation que les élèves, c'est pourquoi les propos respectifs sont différenciés. Par la suite, une synthèse permet de faire ressortir les éléments communs et distincts entre les propos des enseignants et ceux des élèves.

4.3.1 *Appréciation des enseignants*

4.3.1.1 *Le choix du récit de vie*

Les enseignants ont apprécié le roman autobiographique *Les calepins de Julien* de Bruno Roy. Leur appréciation repose d'abord sur des raisons pédagogiques en soulevant les possibilités qu'offre ce roman de créer de multiples activités plus variées les unes que les autres. Selon leurs dires, l'intrigue permet l'intégration d'autres disciplines comme l'histoire et la formation personnelle et sociale tout en favorisant la création de nombreux liens avec l'actualité. Les sujets traités dans ce récit de vie fondent également leur évaluation positive :

« Ens. 2 - C'est un livre qui explique le vécu de plusieurs jeunes, mais d'un jeune en particulier, [et] les élèves [peuvent] se reconnaître [...] dans ce personnage-là. [...] En tout cas, je pense qu'il y a beaucoup d'affaires qu'on a pu développer avec les élèves là-dedans. On parle de la critique de certaines affaires. Puis le jugement qu'on peut porter sur différents actes [...] Puis c'est sûr qu'ils rattachent cela aussi à leur vécu [et] à ce qui peut arriver aujourd'hui.

Ens. 1 - On pouvait parler des abus. On pouvait parler de toutes sortes de choses que même encore aujourd'hui c'est relié. Puis l'actualité à travers ça, moi j'ai trouvé ça bien intéressant » (13 : 2).

Les enseignants mentionnent aussi que les thématiques abordées dans *Les calepins de Julien* soulèvent un intérêt certain chez les adolescents : le goût de lire et d'écrire, l'importance de savoir lire et écrire, l'identité, la violence physique, psychologique et sexuelle et la découverte de la sexualité. Enfin, les enseignants précisent que les élèves sont restés accrochés à la lecture du récit jusqu'à la fin :

« Ens. 2- Puis c'est sûr qu'au début quand on a présenté le livre, ça été plus oui que non. Ils ont ouvert le livre. Puis on n'a pas perdu le fil dans ce livre-là. Quand on a lu le dernier chapitre, j'ai regardé les jeunes, mais les jeunes étaient tous attentionnés encore. Il y en avait peut-être un ou deux peut-être [qui l'étaient moins], mais la majorité [l'était]. Fait que c'est bon. C'est pour ça que je dis que vraiment le livre a plu » (13 : 7).

Selon les enseignants, le choix de ce récit de vie semble donc avoir été un facteur déterminant dans la réussite du dispositif pédagogique ainsi que dans l'engagement des élèves.

4.3.1.2 *Le dispositif pédagogique*

Les enseignants abordent plusieurs aspects qu'ils ont appréciés dans le dispositif pédagogique :

- Les prédictions et les discussions sur l'intrigue faites avec les élèves;
- Les retours fréquents sur les chapitres précédents pour situer les élèves;
- Les activités variées qui ne mettent pas l'accent seulement sur la lecture (débat, conférence de l'écrivain, la fabrication du signet, etc.);
- La découverte avec les élèves d'une époque importante de l'histoire du Québec.

Les enseignants précisent aussi que les différentes séquences du dispositif pédagogique amènent les élèves à être actifs dans leur apprentissage et à participer. À plusieurs

reprises durant l'entrevue, les enseignants mentionnent qu'il était important pour eux et pour les élèves de lire le roman au complet et de mener le projet jusqu'au bout :

« Ens. 1- Tandis que là, au moins, ils peuvent être contents d'avoir commencé un livre puis de l'avoir terminé. C'était ça l'objectif principal, c'était d'aller plus loin, [...] beaucoup plus loin qu'ils étaient au départ, mais au moins, ils ont passé au travers un livre. Moi, je trouve que la plus grande réussite c'est d'avoir tenu et d'être allés jusqu'au bout.

Ens. 2 - Puis ça, c'est important. Parce que soit qu'on abandonne le livre au milieu, [euh]. Ils ont souvent commencé des livres, mais ils n'ont jamais fini.

Ens. 1 - C'est ça. D'avoir terminé ce projet-là. Qu'il y a un début puis il y a une fin. Je pense que ça, c'est la plus grande réussite » (13 : 33).

La lecture complète d'un roman apporte une certaine fierté tant aux enseignants qu'aux élèves, surtout qu'au départ, ces derniers doutaient d'y arriver. Les enseignants expriment également leur satisfaction d'avoir mené à terme le projet d'enseignement. Ils craignaient que ce projet ne leur impose une somme de travail importante et ils sont finalement surpris du résultat et de ce qu'ils ont accompli. Ils précisent que le support de la chercheuse pour la planification et la réalisation des activités a été un atout considérable dans l'accomplissement du projet.

Les enseignants précisent que le choix d'un récit de vie plutôt qu'un roman de fiction est un facteur dans l'engagement des élèves :

« Ens. 2 - Puis d'avoir pu aussi, à partir du livre, voir que le personnage, le vrai personnage, est venu. Il est venu expliquer dans ses mots. Je pense que ça, c'est une grosse réussite parce que tu montres à l'élève que le livre c'est lui qui l'a écrit, c'est lui qui l'a fait vivre. Quand tu n'as pas ce lien-là, nous autres on le fait.

Q - De se rattacher à la réalité?

R2 - Oui. Un livre c'est quelqu'un qui l'a écrit dans son coin. Même qu'ils ne font pas nécessairement le lien que c'est quelqu'un qui l'a écrit. Le fait qu'une personne vienne puis qu'elle explique dans ses mots puis qu'il y ait des questionnements puis des interrogations. [En fait,] il y en a eu après [que

l'auteur] soit parti puis avant qu'il soit parti. Puis aujourd'hui, on pourrait préciser ce qui s'est passé [à cette époque], ils sont capables de l'expliquer » (13 : 34).

La rencontre avec l'auteur Bruno Roy a d'ailleurs été déterminante. Les enseignants identifient cette activité comme étant l'une des activités les plus appréciées des élèves. D'autres activités leur ont plu également, comme la fabrication du signet, celle du débat et aussi la dernière activité avec les entrevues filmées. Quant aux aspects qui auraient eu moins la faveur des élèves, les enseignants mentionnent la longueur du projet ou des périodes de lecture comme telles, même si les élèves ont participé jusqu'à la fin.

Les enseignants proposent plusieurs améliorations à apporter au dispositif pédagogique, en ciblant des éléments touchant le dispositif pédagogique lui-même, mais aussi des éléments portant sur la façon dont ils ont eux-mêmes mené les activités. À propos du dispositif pédagogique, ils suggèrent de réduire le nombre d'activités, mais d'exploiter davantage les autres et les thématiques abordées. Par ailleurs, ils soumettent d'autres idées d'activités de prolongement. Ainsi, il aurait été intéressant de faire une activité d'écriture avec la collaboration de l'auteur :

« Ens. 2- Comme quand [l'auteur] est venu, on aurait pu faire de l'écriture. On a raté notre coup, on ne se le cachera pas. [...] Il aurait pu nous montrer plein d'affaires [comme] sa façon d'écrire. Je pense que les élèves se souviennent beaucoup de ça. Puis quand ils sont ouverts à ça là, leur conscient est tellement grand ouvert. Là, c'est le temps d'en mettre, mais on n'e [l'a pas fait] » (13 : 77).

Une production écrite plus proche du récit de vie où les élèves raconteraient un évènement qu'ils ont vécu a également été mentionnée. Précisons que cette idée leur avait été soumise dans l'esquisse du dispositif pédagogique, mais les enseignants ont

eux-mêmes choisi de ne pas réaliser une telle production et de mettre plutôt l'accent sur la description d'une école idéale et sur une projection de l'élève dans le futur. Les enseignants souhaitent aussi intégrer une ou des activités portant sur les personnages du roman. Une telle activité était aussi dans l'esquisse, mais elle n'a pas été retenue par les enseignants. Cette activité portait en fait sur la description d'un des personnages du roman pour que les élèves produisent ensuite leur propre description. En plus de permettre l'exploitation de notions sur la description des personnages de roman, une telle activité aurait aussi permis de développer davantage la connaissance de soi, comme le souhaitent d'ailleurs les enseignants. Enfin, les enseignants précisent qu'il serait pertinent d'offrir un plus grand éventail d'activités dans le dispositif pédagogique afin d'avoir plus de choix. Ceux-ci pourraient mieux s'approprier les activités et les adapter à leur façon d'enseigner.

À propos de leur façon d'exploiter le dispositif pédagogique, les enseignants jugent qu'il aurait été préférable d'y consacrer davantage de périodes hebdomadaires tout en diminuant le temps accordé aux autres matières, puisque de toute façon, plusieurs se trouvent intégrées au projet. Par ailleurs, ce projet étant difficilement réalisable en début d'année. Ils en concluent qu'il serait préférable de l'exécuter à partir de la troisième étape, les deux premières étapes pourraient ainsi être réservées aux principaux contenus disciplinaires. Cette solution leur permettrait de consacrer plus de temps au dispositif pédagogique et d'exploiter davantage chacune des activités tout en faisant de nombreux liens avec les autres matières ou avec les notions déjà acquises. Ils suggèrent aussi

d'aborder la période historique dans laquelle se situe le roman dès le premier et le deuxième trimestre afin que les élèves puissent plus aisément situer l'intrigue.

Les enseignants regrettent également d'avoir si peu exploité les stratégies de lecture et d'écriture durant la mise à l'essai comme il était pourtant suggéré. Ils ont d'ailleurs proposé d'ajouter des activités exploitant plus à fond la compréhension de texte, la production écrite et la communication orale afin de développer davantage les compétences langagières des élèves. Un des enseignants a mentionné avant la mise à l'essai qu'il allait relire les documents qu'il possédait sur les différentes stratégies afin de les mettre en application. Cette initiative n'a pas eu lieu mais plusieurs stratégies de lecture ont toutefois été utilisées durant la mise à l'essai, comme le démontre les observations en classe. Ce sont en fait les stratégies liées directement à l'acte de lire qui ont été exploitées, alors que les stratégies précédant ou suivant la lecture ont été peu utilisées, et encore moins les stratégies associées au processus d'écriture comme la planification, la rédaction, la révision et l'évaluation de sa démarche. Il serait d'ailleurs pertinent que les enseignants maîtrisent davantage ces différentes stratégies afin de les adapter en fonction des difficultés particulières à chacun des élèves. Ils pourraient ainsi s'inspirer de l'enseignement stratégique, dont la modélisation, pour enseigner ces stratégies aux élèves.

Les enseignants discutent ensuite de leur propre engagement dans la mise à l'essai du dispositif pédagogique ainsi que de l'engagement des élèves. Ils soulignent en passant que le rôle de la chercheuse durant la mise à l'essai a assuré une certaine cohésion :

« Q – [Est-ce que vous vous souvenez] au début, il y en avait [des élèves] qui répliquaient « Bien voyons, on est CFER, on ne fera jamais ça. Nous autres, on ne sera jamais capable, on est au niveau primaire. »

Ens. 2 - Puis quand on les écoute, si on les écoutait, on ne le ferait pas. C'est parce que ça demande [aux élèves] de l'effort. Ça leur demande [d'aller vers] l'inconnu. Les enseignants pourquoi on n'affronte pas ça? Là, on avait une personne avec nous autres. [...]

Ens. 1 - Quelqu'un pour nous aider.

Ens. 2 - C'est différent quand tu as quelqu'un à côté de toi [...] puis qu'il soutient ce projet-là. On ne se le cachera pas, on a " full " d'autres affaires aussi à faire qui fait en sorte qu'on est étouffé par le travail, par la discipline, les ci, les ça. Puis de " cédule " aussi dans un temps x » (13 : 53).

Cette structure et ce soutien semblent avoir favorisé leur propre engagement. Par ailleurs, l'enseignant a également un rôle à jouer auprès des élèves pour solliciter leur engagement, sachant pertinemment la crainte de certains devant la nouveauté et leurs réticences à participer. Il faut croire en leur potentiel, les apprivoiser et respecter leur rythme :

« Ens. 2- Des fois, on se dit que lorsqu'on enseigne, certains élèves ne sont pas nécessairement rendus où tu veux qu'ils soient rendus. Mais de leur donner une chance de [se] rattraper, peu importe, peut-être qu'il ne se rendra pas à la place de l'autre. Sauf qu'il va avoir quand même plus cheminé que si tu avais dit, tu n'as pas le choix, c'est ça! Il aurait lâché, il aurait abandonné » (13 : 48).

La façon dont le projet est présenté aux élèves semble aussi avoir un impact sur leur engagement et les enseignants en étaient conscients. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils proposaient des activités « par petites doses » (13 : 60) pour ne pas les effrayer, en les situant à chaque fois par rapport aux étapes réalisées et celles à venir.

Les enseignants précisent finalement que certaines notions abordées dans les activités n'ont pas été suffisamment réinvesties durant le reste de l'année. Ils donnent l'exemple du débat. Précisons que le dispositif pédagogique suggérait particulièrement de revivre cette activité en proposant d'autres débats aux élèves et cela n'a pas été réalisé. Les enseignants envisagent toutefois de le faire d'ici la fin de l'année.

Afin de faciliter l'exploitation du dispositif pédagogique l'an prochain, les enseignants se sont donné des jalons et quelques pistes à explorer : réaliser le projet plus tard dans l'année, c'est-à-dire après les vacances de Noël, désigner une personne de l'équipe responsable du déroulement. Celle-ci pourrait ensuite déléguer l'animation des séquences ou certaines tâches aux autres enseignants. Les enseignants souhaitent aussi s'approprier davantage les activités afin de les exploiter au maximum. Ils précisent qu'ils vont continuer avec le même récit de vie, puisqu'ils le connaissent maintenant suffisamment pour bien l'exploiter. Ils ont également l'intention d'insister sur les stratégies de lecture et d'écriture.

4.3.2 Appréciation des élèves

L'appréciation des élèves comprend moins de catégories que celles des enseignants comme il a été présenté au Tableau 6. Les élèves donnent ainsi leur appréciation positive et négative des *Calepins de Julien* et du projet d'enseignement, tout en proposant des améliorations pour celui-ci. Ils suggèrent également quelques conseils aux élèves ayant des difficultés en lecture pour faciliter la lecture d'un roman.

4.3.2.1 *Le choix du récit de vie*

L'ensemble des élèves participant à l'étude ont apprécié *Les calepins de Julien*, notamment pour l'intrigue, les nombreux rebondissements et le fait que ce soit basé sur une histoire vécue. Les quelques éléments du récit les moins aimés réfèrent aux attouchements sexuels que les enfants ont subis dans les orphelinats. Par ailleurs, très peu se sont plaints de la longueur du roman.

4.3.2.2 *Le dispositif pédagogique*

En ce qui concerne le dispositif pédagogique lui-même, les élèves devaient exprimer ce qu'ils ont apprécié ou non. Deux élèves ont aimé le débat, alors qu'une seule élève dit le contraire à cause du manque de temps pour se préparer :

« Q - Qu'est-ce que tu n'as pas aimé du projet?

Le débat. [...]

Q - Pourquoi?

Parce que je n'étais pas préparée. Quand je ne suis pas préparée, je n'aime pas ça.

Q - C'est vrai, toi, tu avais participé, tu avais été une des personnes qui parlait. Tu aurais aimé mieux qu'on le fasse plus préparé?

Oui.

Q - [Est-ce que tu recommencerais] de parler comme ça devant les autres si tu étais plus préparée?

Oui.

Q - Ça ne te gêne pas trop?

Bien un petit peu, mais [euh]

Q - Ça passe?

Oui » (4 : 15).

Plusieurs semblent aussi avoir apprécié l'activité d'arts plastiques où ils devaient fabriquer un signet. La rencontre avec Bruno Roy est également mentionnée par deux élèves. Quant aux éléments ayant moins eu la faveur des élèves, il y a le fait d'écrire

dans le petit calepin (2 sur 10), la lecture trop lente du roman (2 sur 10) et les retours sur les chapitres précédents avec la ligne du temps (2 sur 10).

Les élèves ont également été questionnés sur les améliorations à apporter au dispositif pédagogique, mais très peu ont proposé quelque chose, puisque 8 d'entre eux l'ont trouvé « correct ». Deux élèves mentionnent qu'ils auraient voulu écouter la télé-série *Les orphelins de Duplessis* qui a été diffusée à Radio-Canada. Malheureusement, il a été impossible de se la procurer, et ce, malgré plusieurs démarches. Un élève suggère une visite des orphelinats :

Q - [...] peut-être visiter des orphelinats pour voir vraiment comment ça se passe. Ouvrir les yeux un petit peu. Élargir un peu l'horizon au monde. Demander qu'ils regardent.

Q - [Tu parles des] élèves dans la classe?

Il y en a qui regarde vraiment en dedans d'eux autres puis ils ne regardent pas ce qui se passe alentour.

Q - Leur ouvrir l'esprit?

Oui. Montrer que c'est vrai ce qui se passe.

Q - Parce que penses-tu qu'il y en a qui n'ont pas cru?

C'est sûr que quand il est venu, il y en a qui ont cru à son histoire. Vu qu'il était bien à l'aise avec eux, il y en a qui n'ont pas cru vraiment que c'était si pire que ça » (3 : 16).

Les enseignants ont aussi abordé cette possibilité de visiter les orphelinats où se sont déroulés les événements.

À la question « Quels conseils ou trucs donnerais-tu à un élève qui a des difficultés à lire? », quelques élèves donnent des réponses variées et plutôt intéressantes comme lire le livre par petites sections : « Peut-être lire un petit peu, un chapitre par soir et pas tout

du même coup » (1 : 12). Un élève suggère de lire souvent et un autre indique que la vitesse n'est pas importante :

« Ce n'est pas la vitesse qui fait que tu fais une bonne lecture ou une mauvaise lecture.

Q - C'est quoi?

Tu lis pour toi. Tu ne lis pas pour les autres. Que ça te prenne six mois ou un mois à le lire, tu l'as lu pareil. Il y en a qui n'en lit même pas de livre » (3 : 11).

Le propos de cet élève est lié à la nécessité de terminer le roman comme les enseignants l'ont soulevé. Un dernier élève précise que la lecture permet d'apprendre de nouvelles choses.

Les enseignants donnent davantage d'informations sur l'appréciation du dispositif pédagogique que les élèves. Tous les participants ont d'abord apprécié le choix du récit de vie *Les calepins de Julien* de Bruno Roy. Les élèves et les enseignants soulèvent l'intrigue intéressante et captivante. Ils mettent aussi l'accent sur l'importance d'avoir terminé le roman. La rencontre avec l'auteur, le débat et l'activité d'art plastique où les élèves devaient fabriquer un signet représentent les activités les plus appréciées des élèves et des enseignants.

Chapitre V

Discussion

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont souvent une faible estime d'eux-mêmes de même qu'une méconnaissance de soi notamment en ce qui a trait à l'origine et à la nature de leurs difficultés scolaires. La présente recherche vise à vérifier l'apport d'un dispositif pédagogique, basé sur l'exploitation du récit de vie en lecture et en écriture, sur la perception et la connaissance de soi, et ce, en tant qu'individu mais aussi en tant qu'élève. Les résultats ont été présentés dans le chapitre précédent selon les trois objectifs de recherche et seront ici discutés en suivant le même ordre.

5.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique

Le premier objectif de recherche vise l'élaboration et la mise à l'essai d'un dispositif pédagogique utilisant la lecture d'un récit de vie avec des élèves inscrits en adaptation scolaire. Le type de recherche choisi pour cette étude est d'ailleurs en concordance avec cet objectif. En effet, le dispositif pédagogique élaboré répond à l'une des formes de recherche développement expliquée par Van Der Maren (1995) en étant considéré comme un objet visant à résoudre un problème présent dans le milieu scolaire par l'utilisation de différents procédés ou moyens pédagogiques. La présente recherche respecte aussi les caractéristiques de la recherche développement de type 1 selon les catégories de Richey et Nelson (1996) tel que défini par Loiselle (2001) qui porte essentiellement sur l'expérience de développement du dispositif pédagogique dans un contexte particulier. En concordance avec ce type de recherche, la présente étude se limite à l'élaboration et à la mise à l'essai du dispositif pédagogique en réservant des mises en application plus poussées pour une recherche future. L'analyse des entrevues et

des observations réalisées durant le projet donne déjà quelques pistes pour améliorer le dispositif pédagogique en fonction de ces futures mises à l'essai.

5.1.1 La pédagogie du projet

Le choix d'une pédagogie du projet pour l'élaboration du dispositif pédagogique s'avère efficace en permettant de pousser les limites du cadre scolaire. Cette pédagogie retenue pour le dispositif modifie d'abord le statut traditionnel de l'élève, comme l'affirme Reuter (2005). Par un souci didactique constant, les enseignants ont voulu impliquer activement les élèves dans le projet d'enseignement en suscitant chez eux dès le départ un intérêt pour l'intrigue du roman autobiographique. De fait, les activités ayant reçu la faveur des élèves sont celles où l'on porte attention à leurs intérêts, à leur façon d'apprendre, à leurs besoins particuliers et enfin à leur implication active. Le débat en est un exemple puisque les élèves sont actifs cognitivement et affectivement et que le sujet proposé rejoint leurs intérêts. La réussite de cette activité repose d'ailleurs en grande partie sur l'implication des élèves; par exemple, si un des élèves orateurs ne s'investit pas suffisamment, toute l'équipe en est pénalisée. La présentation du roman autobiographique et les deux activités associées respectent également ces critères puisqu'elles proposent différentes amorces éveillant d'abord l'intérêt des élèves avant de leur parler du livre et du projet de lecture. L'activité « Question de faire connaissance », où les élèves, après s'être décrits à partir de quelques questions, devaient identifier les auteurs des autres descriptions, est encore un exemple d'activité qui rend les élèves actifs.

Notre dispositif répond aussi à un autre point essentiel de la pédagogie du projet soulevé par Reuter (2005), qui concerne le cheminement différencié. En effet, les enseignants ont su adapter leur pratique pédagogique aux difficultés des élèves afin de s'assurer que chacun avance dans son apprentissage. Notamment, ils se sont ajustés hebdomadairement à la vitesse de lecture des élèves. Par contre, ces ajustements ont parfois conduit à des décisions questionnables comme celle de lire aux élèves quasiment l'ensemble du roman, sans aménager quelques moments privilégiés de lecture individuelle, très balisés bien sûr. Les enseignants et la chercheuse ont aussi dû tenir compte des besoins particuliers des élèves dans l'élaboration des activités. Certaines d'entre elles ont ainsi été mises de côté comme la production écrite intitulée « Une anecdote imagée » et l'activité portant sur l'analphabétisme, alors que des nouvelles ont été construites comme l'activité d'art plastique où les élèves devaient fabriquer un signet, l'activité « Une entrevue sur *Les calepins de Julien* » et les deux productions écrites. Cette façon de faire nécessite une bonne connaissance des élèves et les enseignants ont justement eu un souci constant de cette réalité.

Il faut également préciser que le processus d'accompagnement préconisé dans cette recherche-action a suscité chez les enseignants l'évolution et l'évaluation de leur pratique. En fait, les discussions hebdomadaires ainsi que les retours sur les observations des séquences ont permis aux enseignants de réfléchir à leurs actions pédagogiques et de les améliorer. Ils ont par exemple constaté l'importance d'amorcer les activités en suscitant l'intérêt des élèves. Ils ont aussi pris conscience que le réinvestissement des

notions durant le reste de l'année facilitait l'apprentissage des élèves. La découverte de la pédagogie du projet leur a enfin permis de faire des liens entre plusieurs notions provenant de différentes disciplines, comme l'histoire, la formation personnelle et le français, rendant toute la démarche plus cohérente pour les élèves. L'accompagnement de la chercheuse s'est avéré nécessaire pour assurer la bonne marche du projet. Sans cette aide pour réaliser les activités et faire les ajustements hebdomadaires des séquences, le projet d'enseignement n'aurait pu être maintenu si efficacement compte tenu de la tâche importante que doivent déjà réaliser les enseignants. Ceci nous permet de constater que la réalisation d'un projet d'enseignement d'une telle envergure demande une aide extérieure à la classe pour construire, en toute collégialité, des activités nouvelles et adaptées aux élèves.

5.1.2 Amélioration du dispositif

À partir des propositions de départ du dispositif pédagogique et des adaptations réalisées par les enseignants lors de la mise à l'essai, il est possible d'envisager des améliorations au dispositif afin d'amener les jeunes à mieux se connaître par l'entremise de la lecture d'un récit de vie. Ainsi, l'abandon de la lecture individuelle, mentionné ci-dessus, dès la troisième semaine du projet, relevait de l'intention positive de soutenir les élèves ayant des difficultés en lecture. Les enseignants ont cherché à les aider à suivre l'intrigue tout en y trouvant un certain plaisir, et par là à éviter qu'ils ne décrochent du projet. On sait que les difficultés en lecture ont des impacts au plan affectif sur l'élève qui a souvent une faible estime de soi causée par les échecs répétés (Van Grunderbeeck, 1999). Sa

motivation étant affectée, l'élève diminue sa participation en classe, manque d'initiative et craint de prendre des risques. C'est d'ailleurs cette démotivation devant la tâche de lecture chez plusieurs élèves qui a amené les enseignants à opter pour une lecture faite par eux à l'ensemble de la classe. Par contre, ce choix pédagogique a en quelque sorte nuit aux élèves faibles lecteurs autant qu'aux meilleurs lecteurs. En effet, il n'a pas permis à ces élèves plus faibles de développer leur zone proximale de développement et de pousser plus loin leur habileté en lecture, mais surtout d'augmenter leur motivation et de développer une perception plus positive de soi en tant qu'élève. Le dispositif pédagogique gagnerait ainsi à s'inspirer du modèle socio-constructivisme de Vygotski (Giasson, 1997). L'élève ayant des difficultés pourrait recevoir de l'aide selon ses besoins sans simplifier la tâche comme on le fait en lisant systématiquement pour lui, mais en lui offrant un soutien important pour la réalisation entière de la tâche, qui est ici la lecture du roman. En apportant une attention particulière à la zone proximale de développement des élèves ayant plus de difficulté à lire dès le début du dispositif pédagogique, le soutien aurait pu diminuer graduellement par la suite pour que l'élève développe ses habiletés. Pour ce faire, il serait nécessaire d'enrichir les interventions faites auprès de ces élèves afin de réduire l'écart entre eux et ceux qui lisent sans trop de difficulté. Ainsi, il serait peut-être pertinent d'augmenter pour eux le temps consacré à la lecture (Giasson, 1997). Cette aide pourrait être offerte par un des enseignants ou un autre intervenant scolaire, mais aussi par un élève plus fort en lecture. L'interaction entre les deux types de lecteur permettrait à celui qui a des difficultés d'être plus motivé à lire et d'améliorer son concept de soi scolaire.

D'un point de vue plus cognitiviste, l'enseignement de stratégies de lecture et d'écriture (Tardif, 1992) de façon systématique permettrait aux élèves de mieux intérioriser leurs processus de lecture ou d'écriture et de mieux diriger leur propre activité cognitive, et ainsi accroître leur connaissance de soi comme élève. Giasson (1990) propose de développer les stratégies métacognitives des élèves qui peuvent faciliter l'acquisition des habiletés en lecture. L'auteure rapporte des études empiriques démontrant que l'amélioration de ces stratégies et l'entraînement aux processus métacognitifs sont bénéfiques pour les élèves de différents niveaux. Elle propose l'utilisation d'un questionnaire de groupe (Hahn, 1984) ou d'une entrevue individuelle (Wixson, Bosky, Yochum, et Alvermann, 1984) afin d'évaluer les connaissances de l'élève sur ses stratégies ou encore de le sensibiliser aux stratégies pouvant être efficaces. Avec un tel questionnaire, l'élève apprend ainsi à mieux connaître ses forces et ses faiblesses en lecture tout en découvrant quelles stratégies doivent être développées ou renforcées pour pallier à ses difficultés.

Le calepin dans lequel les élèves devaient consigner leurs impressions de lecture à travers des activités d'écriture libre a été également sous exploité alors qu'il aurait pu être un bon révélateur de la perception de soi des élèves. Il a servi à quelques reprises durant les activités, mais les questions auxquelles les élèves devaient répondre mettaient rarement l'accent sur leur opinion personnelle ou sur leurs émotions. Le calepin comprenait également une section réservée à « La ligne du temps » en lien avec l'intrigue, mais il s'agissait d'une simple activité de transcription. En réalité, à deux

reprises, les enseignants ont invité les élèves à écrire leurs impressions de lecture à partir de questions ouvertes. Les élèves qui ont alors répondu, souvent par de courtes phrases, auraient probablement appris à mieux élaborer leurs propos si les enseignants avaient poursuivi cette activité régulièrement durant la mise à l'essai. Il aurait ainsi été intéressant que ces derniers posent des questions ouvertes, chaque semaine, pour solliciter la réflexion et les réactions des élèves quant à l'intrigue, les personnages, les valeurs et ainsi améliorer leur connaissance de soi. L'enseignant pourrait aussi répondre à l'élève dans son calepin et créer ainsi une forme de journal dialogué.

Ces quelques exemples concernant les choix pédagogiques faits durant la mise à l'essai soulèvent un questionnement sur l'organisation même de celle-ci. L'esquisse du dispositif pédagogique proposée aux enseignants présentait des activités variées sans qu'elles ne soient développées, c'est-à-dire sans que les fiches d'activités ne soient créées et ce, volontairement, afin de donner plus de souplesse à la démarche et de mieux solliciter la participation des enseignants. Dans le même ordre d'idées, l'esquisse mentionnait l'utilisation de stratégies de lecture et d'écriture sans détailler lesquelles choisir et à quels moments les travailler. Cette absence voulue d'encadrement s'est avérée un point faible du processus. Il est en effet possible de faire un lien entre ces lacunes présentes dans l'esquisse et les choix pédagogiques discutés plus haut. Par exemple, si l'esquisse avait détaillé la façon d'utiliser concrètement certaines stratégies concernant les processus de lecture et d'écriture, elles auraient probablement été davantage considérées lors de la mise à l'essai. Il serait dès lors pertinent d'intégrer au

dispositif pédagogique un complément d'informations pour les enseignants sur ces différentes stratégies ainsi que sur l'enseignement stratégique.

Les enseignants ont également mentionné d'autres améliorations possibles comme l'exploitation plus grande de certaines thématiques ou de certaines activités ce qui impliquerait une diminution de la somme des activités ou un choix personnel à chaque enseignant. Une telle souplesse du dispositif pédagogique favoriserait la créativité pédagogique des enseignants. Ils suggèrent entre autres d'exploiter davantage la compréhension de texte à l'aide de différentes stratégies ou encore avec des activités portant par exemple sur les personnages du roman. Ils proposent d'accorder plus d'importance aux activités d'écriture en réalisant par exemple un atelier d'écriture avec l'auteur.

Il aurait enfin été intéressant d'introduire un projet d'écriture plus long à ce dispositif permettant aux élèves de réfléchir sur eux-mêmes. En fait, l'esquisse proposait l'écriture d'un court récit de vie, « Une anecdote imagée », qui n'a pas été retenue. Deux courtes productions ont toutefois été réalisées, mais aucune n'était un récit de vie. Il s'agissait plutôt de textes descriptifs, même si le deuxième impliquait personnellement l'élève d'une manière prospective. La rédaction d'un court récit de vie aurait certainement un effet plus marquant sur la connaissance de soi des élèves comme le démontre l'étude de Million-Lajoinie (1999) et enrichirait le dispositif pédagogique.

5.2 Apport du dispositif pédagogique

Le deuxième objectif de cette recherche visait l'analyse et l'interprétation de l'apport du dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves. Les résultats référant à cet objectif décrivent le cas de chacun des élèves en regard de leur perception de soi comme élève et de leur perception de soi globale. Ces résultats permettent ensuite de documenter les effets du dispositif pédagogique à partir des propos soulevés par les élèves et par les enseignants lors de la deuxième entrevue.

5.2.1 Apport selon l'étude de cas des élèves

Les constats qui émergent de l'ensemble des données, c'est-à-dire de l'analyse des entrevues, des activités liées au dispositif pédagogique et des observations en classe, montrent que la plupart des élèves ont amélioré leur connaissance de soi comme élève en ayant une perception plus positive en fin de projet. Cependant, ils identifient plus facilement leurs faiblesses que leurs forces et élaborent peu leurs réponses. Des recherches antérieures démontrent d'ailleurs que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont une perception négative d'eux-mêmes et arrivent difficilement à identifier leurs forces (Rousseau, 2003a, 2005; Rousseau et Bélanger, 2004), ce qui pourrait expliquer qu'ils soient si peu loquaces ou qu'ils arrivent difficilement à verbaliser leur pensée durant les entrevues. Deux élèves ne pouvant identifier leurs forces scolaires à l'hiver ne peuvent pas non plus préciser ce qu'ils n'apprécient pas chez eux, et l'un d'eux est également incapable de se décrire d'une manière positive. Par

ailleurs, les élèves semblent davantage en mesure d'identifier leurs faiblesses scolaires que des caractéristiques négatives de leur personnalité.

Toujours en comparant les résultats sur la perception de soi globale et sur la perception de soi comme élève, on remarque que 7 élèves sur 10 ont une meilleure connaissance de soi dans les deux dimensions. Il est ainsi possible d'établir un lien entre ce constat et les écrits scientifiques qui démontrent que les difficultés d'apprentissage en français influencent autant le concept de soi scolaire que global (Forgette-Giroux, Richard, et Michaud, 1995; Maltais et Herry, 1997; Martinot, 2001; Rousseau, 2004a, 2004b; Rousseau et Bélanger, 2003). En mettant en parallèle les résultats sur les perceptions de soi et les activités de lecture et d'écriture réalisées par les élèves, il est possible de constater implicitement que plusieurs d'entre eux ont une connaissance plutôt réaliste de leur facilité ou leur difficulté en français, et de leur évolution alors que d'autres s'inventent une réalité. Ainsi, certains élèves considèrent qu'ils se sont améliorés en français et d'autres non, et leurs productions écrites par exemple semblent bien aller en ce sens. D'autres, par contre, sont moins perspicaces en pensant s'être améliorés alors qu'il n'en est rien.

Par ailleurs, les stratégies d'autoprotection pour conserver une meilleure estime de soi proposées par Martinot (2001) permettent de jeter un regard sur quelques résultats. Par exemple, l'élève 3, pourtant incapable de nommer ses faiblesses scolaires, présente une forte estime de lui comme élève. Il invoque des points de comparaison qui lui sont

favorables avec des élèves de la classe ayant, selon lui, de plus grandes difficultés scolaires. Ceci lui permet, comme l'explique Martinot, d'esquiver un jugement défavorable et néfaste à sa propre estime. L'élève réduit cependant ses possibilités de s'améliorer et maintient les occasions d'échec. Les observations en classe ont d'ailleurs démontré que cet élève accordait plus d'importance aux matières où il réussit le mieux, comme les mathématiques et la formation en entreprise. Cette autre stratégie d'évitement peut toutefois l'empêcher de développer des stratégies afin de s'améliorer dans la matière où il est plus faible, ici le français. Cet élève, qui était très engagé au début de l'année, s'est d'ailleurs peu à peu désintéressé de la chose scolaire. Lors des entrevues, d'autres élèves, comme l'élève 2, utilisent une autre stratégie d'autoprotection pour sauvegarder leur estime de soi en préférant ignorer la dimension scolaire et accorder une plus grande importance à des activités extrascolaires comme le sport ou celles qui sont liées au monde professionnel.

5.2.2 Apport selon la perception des effets du dispositif pédagogique

Les résultats sur les effets du dispositif pédagogique traitent de la lecture et de l'écriture, de la connaissance de soi et des pratiques enseignantes. En ce qui concerne les pratiques de lecture, les enseignants pensent que les élèves seraient beaucoup plus ouverts à lire d'autres livres depuis le projet. En effet, 6 élèves sur 10 affirment avoir envie de lire encore ou lisent déjà d'autres livres depuis le projet; or, 3 d'entre eux n'avaient jamais lu de roman avant celui-ci. De tels résultats sont corroborés par les écrits scientifiques qui rapportent que généralement les enfants débutent leur scolarité avec une attitude positive

envers l'école, mais que celle-là se modifie avec les années dépendamment des difficultés rencontrées. Les attitudes des élèves envers la lecture et l'écriture deviennent pour certains de moins en moins positives et intrinsèquement motivées. Les attitudes négatives face à la lecture de loisir sont d'ailleurs très liées au niveau de maîtrise des habiletés en lecture (McKenna, Kear, et Ellswort, 1995). L'élève 2, qui a de grandes difficultés en lecture et en écriture, en est un bon exemple, puisqu'il rapporte, lors de sa première entrevue, qu'il appréciait les mini-romans lorsqu'il était enfant, mais qu'aujourd'hui sa perception de la lecture est négative.

Les observations en classe révèlent plus d'ouverture de la part des élèves face à l'écriture et à la lecture, à l'hiver, comparativement aux premières semaines de la mise à l'essai du dispositif pédagogique. Celui-ci semble avoir eu un effet certain sur l'attitude des élèves et sur leurs perceptions de la lecture et de l'écriture. En fait, la grande majorité des élèves participant à l'étude (8 sur 10) disent éprouver du plaisir à lire et 4 d'entre eux associent l'augmentation de leur plaisir à lire au dispositif pédagogique. Il semble donc que le dispositif contribuerait à modifier l'image que les élèves se font de la lecture et cela aurait en bout de ligne une influence positive sur leurs perceptions d'eux-mêmes. La recherche-action réalisée par Desmarais (2003) à la Boîte à lettres de Longueuil explique d'ailleurs que la transformation de la représentation de soi en tant que lecteur et scripteur exige pour l'élève une distanciation par rapport à un passé douloureux souvent marqué d'échecs avant qu'il soit en mesure d'envisager son rapport

à l'écrit autrement. Cette étude démontre également l'influence que peuvent avoir les enseignants sur ce rapport.

Les résultats de la présente recherche font ressortir l'importance des perceptions positives qu'ont les enseignants de leurs élèves, et ce, malgré les difficultés de ces derniers. Ces enseignants portent d'ailleurs un souci constant dans leur choix d'activités afin de faire vivre des réussites à leurs élèves. Cela aurait un impact important sur la perception qu'ont ceux-ci de leur potentiel scolaire selon une recherche réalisée par Forgette-Giroux, Richard et Michaud (1995). En effet, leurs résultats indiquent que la perception des élèves des attentes à leur égard, de leurs chances de réussite et de leur valeur personnelle ont un impact significatif sur leur performance en français et en mathématiques. Les attentes des enseignants seraient ainsi un facteur important pour le développement d'une image positive comme apprenant, lorsqu'ils sont convaincus de la capacité des élèves à s'améliorer. Pour ce faire, l'enseignant doit offrir des tâches permettant cette amélioration aux élèves afin que ceux-ci accèdent à une forme de réussite. Durant la mise à l'essai du dispositif, l'attitude des enseignants envers leurs élèves et la perception qu'ils ont d'eux seraient donc des facteurs ayant contribué à l'amélioration des perceptions de soi des élèves.

5.3 Appréciation du dispositif pédagogique

Le troisième objectif de cette étude visait à documenter l'appréciation du dispositif pédagogique par les enseignants et les élèves. L'entrevue faite avec les enseignants

donne une bonne vue d'ensemble de cette appréciation contrairement à celles réalisées avec les élèves. En fait, ceux-ci étaient peu volubiles et répondaient souvent par des réponses succinctes et évasives. Certains éléments sont toutefois communs aux entrevues des élèves et des enseignants. Ainsi, tous les participants ont d'abord apprécié le choix du récit de vie *Les calepins de Julien* de Bruno Roy : l'intrigue est intéressante et captivante, les événements racontés ont réellement été vécus. Ils mettent aussi l'accent sur l'importance d'avoir terminé la lecture du roman. Un parallèle peut ici être fait avec Giasson (1997) qui spécifie l'importance de faire lire et interpréter des textes entiers aux élèves même s'ils éprouvent des difficultés en lecture, plutôt que des extraits. Sans oublier qu'une telle réussite permet de renforcer l'estime de soi de ces élèves.

Par ailleurs, quelques améliorations suggérées par les enseignants corroborent celles des élèves : les enseignants envisagent de consacrer plus de périodes hebdomadaires au dispositif pédagogique, ce qui permettrait, comme les élèves le souhaitent, de parcourir le roman plus rapidement et d'une manière plus régulière. Ce choix pédagogique aiderait aussi les enseignants à s'investir davantage dans l'enseignement des différentes stratégies de lecture et de mettre davantage l'accent sur l'écriture de soi, comme il a été mentionné plus haut.

Les enseignants et les élèves ont aussi soulevé la possibilité de visiter des orphelinats. Une telle activité, tout comme celle de la rencontre de l'auteur, favoriseraient chez les élèves le développement de repères culturels tel que le préconise *Le programme de*

formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004). La lecture des *Calepins de Julien* a en fait permis aux élèves d'acquérir des connaissances diverses en histoire et en culture québécoises. Par ailleurs, les contenus développés dans le dispositif pédagogique sont liés aux trois compétences langagières. Pour la compétence en lecture, le dispositif pédagogique a permis aux élèves du CFER de varier leurs lectures qui étaient essentiellement basées sur des textes de type informatif ou argumentatif, comme le sont souvent les articles de journal, en leur faisant découvrir un texte narratif. Le jugement critique des élèves sur le texte a aussi été développé en les amenant à se distancier du roman autobiographique pour y jeter un regard plus éclairé en comparant, par exemple, l'intrigue avec des événements personnels ou encore avec l'actualité. Les élèves ont également pu réfléchir à leur appréciation de lecteur en exprimant leurs préférences pour certains personnages ou certaines scènes du roman. Pour la compétence en écriture, ils ont réalisé deux productions, ce qui leur a permis de réfléchir et d'évaluer leur démarche d'écriture. La compétence en communication orale a enfin été touchée autant par les échanges en grand groupe portant sur l'intrigue que par certaines activités ciblant directement cette compétence comme le débat ou la visite de l'auteur. En regard de ce constat, le dispositif pédagogique pourrait être transférable hors du milieu CFER, c'est-à-dire dans une classe ordinaire ou d'adaptation scolaire, puisqu'il correspond bien au *Programme de formation de l'école québécoise*. Certaines améliorations, déjà mentionnées plus haut, seraient toutefois nécessaires pour le rendre plus pertinent en ce qui concerne notamment les stratégies de lecture et d'écriture.

Les apprentissages réalisés par les élèves durant le projet concernent certes les savoirs essentiels associés au français comme la grammaire, l'orthographe et le lexique, les stratégies de lecture, mais sont surtout de l'ordre de la pensée narrative qui organise et structure la connaissance en s'intéressant davantage aux gens et à leur problème (Bruner, 1996). L'exploitation de ce mode de pensée impliquant ici le récit de vie a permis aux élèves de développer leur aptitude à mieux comprendre les événements et à leur donner une signification. Ce choix préconisé par le dispositif pédagogique est d'ailleurs un facteur important de la construction de l'identité des élèves qui s'est élaborée, notamment, à partir de l'identité narrative (Bruner, 1996). C'est donc à travers un récit de vie, émanant de leur culture collective, que les élèves se sont forgés une certaine identité et se sont appropriés une partie importante de cette culture qui leur appartient, en explorant un pan de l'histoire québécoise. Par le biais d'une histoire vraie, ils ont été amenés à s'interroger sur des significations alors inconnues d'eux et cela leur a permis de vivre quelques fantasmes ou possibles humains qu'ils n'auraient peut-être jamais eu l'opportunité de découvrir dans leur propre réalité (Sorin, 2004). Cette confrontation avec le récit de vie peut ainsi leur avoir permis de dévoiler ou développer de nouvelles facettes de leur personnalité et de leur identité.

Chapitre VI

Conclusion

Dans le système d'éducation québécois, une partie des élèves du secondaire handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) se retrouvent en classe d'adaptation scolaire et suivent bien souvent l'un des différents programmes de cheminements particuliers, soit celui de formation temporaire (CPFT) ou celui de formation continu (CPFC). D'autres classes d'adaptation scolaire comme celles des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) offrent une formule quelque peu différente en jumelant la formation de base à une formation professionnelle grâce à une entreprise de récupération faisant partie intégrante de l'école.

Dans les diverses classes d'adaptation scolaire des CFER, la formation de base doit être adaptée aux besoins particuliers des élèves qui éprouvent bien souvent des difficultés scolaires variées. Les enseignants se donnent notamment pour objectif de développer les habiletés langagières de leurs élèves en fonction de leur future insertion socioprofessionnelle. Toutefois, cette visée pragmatique les oblige à mettre de côté certains volets du *Programme de formation de l'école québécoise* (2004) comme l'exploitation du texte narratif et d'autres fonctions de la lecture et de l'écriture dont le développement culturel et la connaissance de soi. Une étude révèle que les enseignants des CFER mettent l'accent sur le côté utilitaire de la langue et exploitent rarement ses autres fonctions tel le fait qu'elle soit un outil de pensée, de connaissance de soi ou de développement culturel, et ce, tant en lecture qu'en écriture (Sorin et Plessis-Bélair, 2007). La lecture est limitée à celle du journal quotidien alors que l'écriture, souvent restreinte aux notions de grammaire, d'orthographe et de syntaxe ainsi qu'au lexique, ne

s'exprime guère qu'à travers des textes utilitaires comme des lettres de présentation à un employeur hypothétique et au curriculum vitae des élèves.

Il a aussi été démontré que l'élève fréquentant des CFER ignore la nature de ses troubles ou de ses difficultés d'apprentissage et est incapable de cerner ses forces, ses acquis et ses faiblesses. Pourtant, une telle connaissance de soi permet à l'élève notamment de développer des stratégies compensatoires menant à une meilleure utilisation de ses forces (Rousseau et Bélanger, 2003). Cette méconnaissance affecte l'élève tant sur le plan scolaire que sur le plan affectif en créant chez lui, bien souvent, une perception négative de ce qu'il est comme élève mais aussi comme personne, ce qui aurait un effet négatif sur sa motivation scolaire.

Les résultats de certaines études empiriques révèlent toutefois que le développement de la connaissance de soi grâce à un programme spécial directement axé sur ce développement ou encore grâce à un travail sur les apprentissages, permet à l'élève de modifier cette perception, de développer différentes valeurs comme le respect et la coopération et ainsi d'améliorer son expérience scolaire (Martinot, 2001; Rousseau, 2004b; Rousseau et Bélanger, 2003). Par ailleurs, Million-Lajoinie (1999), Sorin (2004), Pineau et Grell (1986) ainsi que Desmarais et Grell (1986) ont démontré les impacts du récit de vie, tant par sa lecture que par son écriture, sur la construction de l'identité et sur la représentation de soi en tant que lecteur et scripteur. Ce type de texte et, qui plus est, ce genre de récit ne sont pas exploités auprès d'élèves des CFER, c'est pourquoi notre

recherche explore cette avenue, en exploitant la lecture d'un récit de vie afin de développer leur connaissance de soi, tant personnelle que scolaire.

Devant cette problématique, la présente étude retient la question de recherche suivante se déclinant ensuite en trois objectifs :

En quoi l'exploitation du récit de vie en classe de français contribue-t-elle à la connaissance de soi d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage?

1. Élaborer et mettre à l'essai un dispositif pédagogique utilisant la lecture d'un récit de vie avec des élèves en adaptation scolaire;
2. Analyser et interpréter l'apport de ce dispositif pédagogique sur le développement de la connaissance de soi des élèves;
3. Documenter l'appréciation du dispositif pédagogique par les enseignants et les élèves en vue de son amélioration.

Pour répondre à ces objectifs, la méthodologie suit le devis de la recherche développement tout en empruntant quelques caractéristiques de la recherche-action. Il s'agit en fait d'une démarche axée sur le développement d'objets visant à résoudre des problèmes liés à la pratique (Van Der Maren, 1995) tout en empruntant les particularités de la recherche développement de type 1 selon les catégories de Richey et Nelson (1996), définies par Loiselle (2001). Ceci signifie que l'accent est mis essentiellement sur l'expérience de développement d'un programme précis dans un contexte particulier sans faire la preuve de l'efficacité scientifique de l'objet

pédagogique développé qui est ici un dispositif utilisant le récit de vie avec des élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Ce dispositif souscrit à la pédagogie du projet, ce qui lui confère une certaine cohérence.

Ce choix méthodologique met ainsi l'accent sur l'analyse du processus d'élaboration en réservant des mises à l'essai plus poussées pour une recherche ultérieure. Cette recherche emprunte également quelques caractéristiques de la recherche-action qui est un processus rigoureux de résolution de problèmes permettant de diminuer les écarts entre une situation à améliorer et celle souhaitable (Lavoie, Marquis, et Laurin, 1996). Le dispositif pédagogique est expérimenté directement dans le milieu naturel des élèves, c'est-à-dire une classe d'adaptation scolaire; leurs enseignants participent ainsi à un processus de résolution de problèmes afin de produire des connaissances et améliorer la situation. La chercheuse tient de cette façon un statut particulier en étant un des acteurs impliqués dans la classe lors du déroulement du projet. Il s'agit aussi, en recherche-action, d'un processus de formation et pour les enseignants et pour la chercheuse. En effet, grâce à leur participation à cette recherche, les enseignants s'initient à la pédagogie du projet, cernent mieux ce qu'est la connaissance de soi et son impact sur l'apprentissage. Ils découvrent également tout le potentiel pédagogique qu'offre le récit de vie. De son côté, la chercheuse approfondit ses connaissances et ses compétences en didactique, en pédagogie du projet et en gestion de classe grâce à sa collaboration avec ces praticiens d'expérience que sont les enseignants.

L'échantillon regroupe 10 élèves d'une même classe de 1^{re} année d'un Centre de formation en entreprise et récupération (5 garçons et 5 filles) ainsi que les 2 enseignants qui travaillent en tâche globale. Le dispositif pédagogique a été développé et mis à l'essai à l'automne 2005 grâce à un travail de collaboration en toute collégialité entre la chercheuse et les enseignants. Les données provenant des observations en classe ont été analysées et discutées en regard du premier objectif de recherche. Par la suite, les données obtenues par l'entremise d'entrevues effectuées avec les élèves et les enseignants et par les observations lors des activités de lecture, d'écriture et de communication orale réalisées durant la mise à l'essai, ont aussi été analysées et discutées en regard des deux autres objectifs de recherche. Les principales conclusions de ces résultats seront ici dégagées selon les trois mêmes objectifs. Par la suite, certaines limites de notre étude ainsi que des retombées pratiques et scientifiques seront envisagées.

6.1 Mise à l'essai du dispositif pédagogique

L'analyse des données de la mise à l'essai a été réalisée chronologiquement afin de documenter les différentes décisions prises chaque semaine et les modifications que cela a impliqué dans les séquences. Ces données comprennent les observations en classes, les discussions avec les enseignants et le temps consacré hebdomadairement à la préparation des séquences. À partir de ces éléments, les ajustements nécessaires ont pu être réalisés afin de mieux adapter chacune des interventions aux élèves de la classe et de répondre à leurs besoins particuliers. C'est à partir de ces données que l'esquisse du dispositif

pédagogique a été modifiée et ajustée jusqu'à une version finale tenant compte des propositions des enseignants afin de répondre tant aux objectifs disciplinaires qu'au développement de la connaissance de soi.

Les principales conclusions concernant cette mise à l'essai ont été tirées, d'une part, des observations et remarques des enseignants, et d'autre part, des réactions des élèves. Riche de ces informations, nous en avons conclu, du point de vue des enseignants, que le dispositif gagnerait à être plus explicite et détaillé pour ce qui est des activités proposées dont celles concernant le petit calepin ou les productions écrites. Le dispositif pourrait aussi exploiter davantage certaines thématiques ou certaines activités ce qui impliquerait une diminution de la somme des activités. Certaines activités, comme celle du débat, devraient être réinvesties durant l'année. Le dispositif devrait aussi mettre davantage l'accent sur l'écriture et il serait pertinent d'y ajouter une production écrite plus proche du récit de vie. L'accompagnement en formation professionnelle, inhérent à ce type de recherche, aurait également pu être plus serré en ce qui concerne les différentes stratégies de lecture et d'écriture à enseigner. En fournissant un plus grand choix d'activités mieux détaillées et transférables à d'autres situations, en ayant un souci de formation, avec des fiches d'accompagnement pédagogique plus élaborées, notre dispositif y gagnerait en potentiel.

Les enseignants ont été les acteurs importants de cette recherche et leur expérience a teinté les différentes séquences du dispositif pédagogique. L'attitude et la perception

positives qu'ils ont eues de leurs élèves, par exemple, ont été un facteur déterminant dans le choix de nouvelles activités et dans leur réalisation. Leur implication indéfectible dans un projet d'enseignement comme celui-ci a influencé grandement l'articulation du dispositif, malgré quelques variations tout à fait compréhensibles dans leur motivation, dues en partie au manque de temps de préparation, à la lourdeur de la tâche et à l'incertitude due en grande part à l'inconnu. Ces variations ont en fait souligné l'impact important de la motivation sur l'engagement des enseignants et sur la qualité des enseignements. Le soutien constant de la chercheuse lors de la planification des activités et du retour sur elles, a joué grandement sur l'engagement des enseignants, primordial dans la réalisation d'un projet d'enseignement d'une telle envergure.

L'engagement est aussi un facteur à ne pas négliger chez les élèves. En fait, les observations montrent qu'ils doivent se sentir concernés par certaines décisions pour s'engager dans un tel projet. Ainsi, au début du processus, en suscitant leur intérêt pour le projet, ils ont été amenés à s'impliquer personnellement dans la lecture du roman autobiographique. C'est d'ailleurs avec le même souci que les enseignants ont planifié avec eux le déroulement de la visite de l'auteur et l'élaboration de la période de questions.

6.2 Apport du dispositif pédagogique

Les résultats répondant au deuxième objectif de recherche ont été analysés à partir de données tirées des entrevues, des activités et des observations réalisées en classe. À

partir des entrevues des élèves, l'étude de cas a permis d'analyser la perception de soi globale et celle comme élève de chacun des 10 élèves participant, ce qui a donné ensuite la possibilité de juger des effets du dispositif pédagogique sur la lectures et l'écriture, sur la connaissance de soi et sur les pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne la perception de soi des élèves, les résultats révèlent que le dispositif pédagogique a contribué à l'amélioration de leur connaissance de soi comme élève, puisque 7 élèves sur 10 sont davantage en mesure de décrire leurs faiblesses après la mise à l'essai du dispositif et 4 élèves sur 10 détaillent mieux leurs forces. Les résultats sur la perception de soi globale indiquent également que le dispositif a un apport sur la connaissance de soi globale, puisque la plupart des élèves présentent une amélioration de cette connaissance. Il s'avère également que cette nouvelle perception est plus positive pour la majorité des élèves. En comparant les résultats, on remarque que 7 élèves sur 10 ont une meilleure connaissance de soi dans les deux dimensions. Le dispositif contribuerait donc à l'amélioration de la connaissance de soi, à la fois globale et comme élève, chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

En ce qui concerne les effets sur la lecture et l'écriture, les résultats indiquent que le dispositif a un impact positif sur le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture en ce sens qu'ils se sentent moins réticents face à ces pratiques langagières; ils ont par ailleurs exprimé qu'ils avaient eu du plaisir à lire. Il semble donc que le dispositif pédagogique contribuerait à transformer l'image que les élèves se font de la lecture et cela aurait une

influence sur la perception qu'ils ont d'eux comme lecteurs. Les résultats provenant des entrevues réalisées avec les enseignants corroborent ceux émanant des entrevues des élèves en montrant que les élèves sont plus enclins à lire après la mise à l'essai. Le dispositif a aussi eu des répercussions sur les perceptions des tâches chez les élèves qui sont maintenant moins réticents à réaliser les activités d'écriture et de lecture.

Les enseignants sont en mesure d'identifier les effets du dispositif sur la connaissance de soi en reconnaissant une évolution de celle-ci chez certains élèves à travers les semaines. Par ailleurs, quelques élèves de la classe vivaient des difficultés personnelles particulières et le récit de vie *Les calepins de Julien* semblent leur avoir permis de voir autrement leur situation. Les enseignants remarquent également que les élèves ont acquis une certaine maturité et une plus grande ouverture d'esprit par rapport à la différence.

Les résultats démontrent aussi les effets du dispositif sur la pratique enseignante. La surprise des enseignants concernant l'engagement des élèves dans le projet leur a permis de constater l'importance d'avoir une attitude positive envers les élèves et des répercussions que cela a sur leur perception de soi. La découverte de la pédagogie du projet leur a permis de faire des liens entre plusieurs notions provenant de différentes disciplines rendant la démarche plus cohérente pour les élèves. Ils ont aussi apprécié le cadre qu'imposait la pédagogie du projet, ce qui les a obligés à respecter à la fois rigueur

et organisation à travers la préparation des activités et le retour hebdomadaire sur leur déroulement.

6.3 Appréciation du dispositif pédagogique

L'appréciation du dispositif pédagogique se révèle positive tant pour les élèves que pour les enseignants. Le choix du récit de vie *Les calepins de Julien* de Bruno Roy a contribué à cette appréciation générale par son intrigue captivante et les événements réels d'un volet important de l'histoire québécoise qui y sont narrés. Le dispositif a fait en sorte également que les élèves soient allés au bout de leur lecture, ce qui a été une source de fierté pour eux et leurs enseignants. Les élèves et les enseignants nomment plusieurs éléments qu'ils ont appréciés comme les prédictions et les discussions sur l'intrigue faites avec les élèves, les retours fréquents sur les chapitres précédents pour situer les élèves, les activités variées qui ne mettent pas l'accent seulement sur la lecture ainsi que la découverte avec les élèves d'une époque importante de l'histoire du Québec. Précisons que les activités les plus prisées tant par les élèves que par les enseignants sont celles qui intègrent d'autres matières et rendent les élèves actifs cognitivement comme la fabrication du signet, le débat et aussi la dernière activité avec les entrevues filmées.

Les enseignants expriment également leur satisfaction d'avoir mené à terme le projet d'enseignement. Ils craignaient que ce projet soit trop imposant et ils sont finalement surpris du résultat et de ce qu'ils ont accompli.

Quant aux aspects qui auraient eu moins la faveur des élèves, les enseignants mentionnent la longueur du projet ou des périodes de lecture comme telles, même si les élèves ont participé jusqu'à la fin. Tel que mentionné précédemment, les enseignants proposent plusieurs améliorations à apporter au dispositif pédagogique, en ciblant des éléments touchant le dispositif pédagogique lui-même, mais aussi des éléments portant sur la façon dont ils ont eux-mêmes mené les activités.

6.4 Limites de l'étude

Notre étude s'est attachée à démontrer l'influence de la lecture d'un récit de vie sur la connaissance de soi d'élèves en difficulté. Notre dispositif gagnerait à prendre en compte l'habileté en lecture elle-même avec, par exemple, un enseignement plus systématique des stratégies de lecture. L'écriture de soi a également été évacuée du dispositif. Pourtant, forts de l'exemple de la Boîte à lettres de Longueuil, nous connaissons l'impact positif de ce genre d'écrits sur la représentation de soi en tant que lecteur et scripteur. L'étude de Desmarais (2003) sur l'atelier autobiographique réalisé à la BAL démontre que l'écriture de soi permet aux jeunes de découvrir leur relation avec l'écrit et par ricochet leurs difficultés, tout en développant leurs compétences langagières. L'étude de Million-Lajoine (1999) indique également que la rédaction du récit de vie permet à l'auteur de se révéler à lui-même et de se découvrir tout en rehaussant la confiance qu'il a en ses capacités langagières.

Une autre limite à préciser est la capacité des élèves à pouvoir répondre à des questions d'entrevues. En effet, les participants élaboraient peu leurs réponses et justifiaient rarement leurs affirmations, rendant leurs propos succincts sur leurs perceptions. Une prochaine étude pourrait envisager d'autres avenues, comme l'utilisation d'un questionnaire écrit mesurant cette variable quantitativement avec par exemple une échelle de type Likert. Des activités amenant davantage les élèves à réfléchir sur eux-mêmes pourraient aussi être intégrées au dispositif afin d'être analysées qualitativement par la suite.

6.5 Retombées de l'étude

La recension des écrits n'a permis de découvrir aucune étude portant sur les effets de la lecture du récit de vie pour améliorer la connaissance de soi chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En plus d'être innovante en ce sens, notre recherche a exploité le récit de vie en classe d'adaptation scolaire du secondaire, ce qui semble ne s'être jamais réalisé jusqu'à ce jour dans une étude scientifique.

Concernant le milieu pratique, l'exploitation du récit de vie permet aux élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage de découvrir les plaisirs liés à la lecture et à l'écriture à travers le texte narratif qui est rarement utilisé en classe d'adaptation scolaire, du moins dans les CFER. Pour certains élèves, ce plaisir n'est pas étranger à la fierté qu'ils ressentent d'avoir lu un livre au complet pour la première fois.

Le dispositif pédagogique pourrait maintenant être expérimenté dans une classe d'adaptation scolaire, selon *Le programme de formation de l'école québécoise* (2004) ou encore dans une classe de français ordinaire où l'enseignant est contraint à un horaire par période, surtout que la pédagogie du projet est fortement suggérée par le nouveau pédagogique. Cette nouvelle mise à l'essai pourrait être réalisée dans une classe dont un seul enseignant est responsable ou encore dans un milieu favorisant le « team teaching » ou le travail en équipe-cycle. Avec cette deuxième possibilité, les enseignants pourraient se partager la planification des différentes séquences et intervertir leur rôle d'animateur et de soutien. De plus, la participation d'un orthopédagogue permettrait aux enseignants de mieux adapter leur pédagogie aux besoins particuliers de certains élèves.

Références

- Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M., et Thérien, J. (2000). *Guide pédagogique. Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*. Saint-Raphaël : Réseau québécois des CFER.
- Arsenault, R., Bastien, R., Gagné, A., Maurice, N., et Therrien, J. (1998, juin). *Pour un projet de formation. Réflexion du comité pédagogique*. Communication présentée au Colloque du Réseau québécois des CFER, Québec.
- Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M., et Maurice, N. (2002). *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*. Victoriaville : Réseau québécois des CFER.
- Association québécoise des troubles d'apprentissage (2006). Dépistage des troubles d'apprentissage chez les élèves à risque. Document récupéré le 20 avril 2007 de <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/depista3.htm>.
- Baby, A. (2003). Les élèves en difficulté: des exclus en sursis. Dans N. Rousseau (Éd.), *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice* (pp. 101-112). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Baby, A., Lamothe, D., Larue, A., Ouellet, R., et Payeur, C. (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue de personnes engagées* Sainte-Foy, Université Laval : CRIRES.
- Bainbridge, M. (2005). Miracle workers: when appropriately prescribed and supported by solid instruction, alternative and augmentative communication devices can give voices to students otherwise "trapped" by their disabilities. *Technology et Learning*, 25, 40-43.
- Brousseau, A., et Leclerc, J. (1994). *Le Français pour l'essentiel*. Laval: Mondia.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- CFER d'Acton Vale. (2001). *Projet de programme local particulier*. Acton Vale: Polyvalente Robert-Ouimet.
- Chapman, J. W., et Tunner, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chapman, J. W., Tunner, W. E., et Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 4, 703-708.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : RETZ.
- Collès, L., et Dufays, J.-L. (1989). *Le récit de vie: vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier.
- De Koninck, G. (1997). *Questionner le texte narratif*. Montréal : Éditions Logiques.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Debray, Q., et Pachoud, B. (1993). *Le Récit: aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*. Paris : Masson.
- Désilet, M., et Brassard, C. (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 7-10.

- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question: recherche-action-formation menée par la Boîte à lettres de Longueuil*. Outremont : Québecor.
- Desmarais, D., et Grell, P. (1986). *Les Récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Université de Montréal.
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) (pp. 181-208). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Fédération canadienne des débats étudiants. (1997). Les éléments du débat académique. Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://www.commelair.com/fcde/Academiq.htm>.
- Finlay, M. et Lyons, E. (1998). Social identity and people with learning difficulties; implications for self-advocacy groups. *Disability and society*, 13(1), 37-51.
- Fitzback, M., Therrien, A., et Castonguay, S. (1998). *Programme de formation en entreprise et récupération. Curriculum*. Saint-Raphaël : CFER de Bellechasse.
- Forgette-Giroux, R., Richard, M., et Michaud, P. (1995). L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(3), 367-377.
- Fortin, M.-F., Côté, J., et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, Document récupéré le 20 avril 2007 de <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=14>.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gombert, J. E. (1997). Mauvais lecteurs : plus de dissynoptiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27.
- Gombert, J. E. (1999). Développement métalinguistique, lecture et illettrisme. *Site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française (SASSLF)*, Document récupéré le 20 avril 2007 de http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Hahn, A. (1984). Assessing and Extending Comprehension: Monitoring Strategies in the Classroom. *Reading Horizons*, 24(4), 231-238.
- Helmke, A., et Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Lacombe, A., Morin, F., Sorin, N., et Trudeau, S. (1999a). *Éléments. Français 2^e secondaire, 1^{er} étape*. Boucherville : Graficor.
- Lacombe, A., Morin, F., Sorin, N., et Trudeau, S. (1999b). *Découvertes. Français 2^e secondaire, 2^e étape*. Boucherville : Graficor.
- Lacombe, A., Morin, F., Sorin, N., et Trudeau, S. (1999c). *Impressions. Français 2^e secondaire, 3^e étape*. Boucherville : Graficor.

- Lacombe, A., Morin, F., Sorin, N., et Trudeau, S. (1999d). *Réseaux. Français 2^e secondaire, 4^e étape*. Boucherville : Graficor.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français, 133*, 67-70.
- Landreville, F. (1995). *Étude descriptive des facteurs qui ont éveillé le goût de la lecture chez les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique: manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Maltais, C., et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle, 25*(2), 1-9.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502.
- Martinot, D., et Monteil, J. M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology, 140*, 119-131.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., et Ellswort, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956.
- MELS (2005). *Précisions sur la grille de correction. Épreuve obligatoire. Français, langue d'enseignement écriture. Fin du troisième cycle du primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Direction de l'adaptation scolaire.
- MEQ (1979). *Programme d'étude primaire : français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire: Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire. Rapport de recherche*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MEQ (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ). Rapport de recherche* Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Million-Lajoinie, M.-M. (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Mure, S. (2002). Les ateliers philosophiques à travers le débat à l'école primaire. Dossier professionnel. *Académie de Poitiers*, Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/mure/stephmure.zip>.
- Muhr, T. (1997). Atlas.Ti Scientific Software Development. Text Interpretation, Text Management and Theory Building [Logiciel, Berlin.]
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (Éd.). (2003). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 123-145). Paris : Armand Colin/VUEF.
- Pallascio, R. (1992). *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*. Mont-Royal, Québec : Modulo.
- Pallascio, R. (Éd.). (2001). Quelques fondements pour une pédagogie du projet. Dans *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* (pp. 27-33). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paradis, R., et Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 21(2), 93-114.
- Pelletier, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. Quels outils et quelles utilisations?* Saint-Raphaël : Le Réseau québécois des CFER.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Pineau, G., et Grell, P. (1986). Dialectique des histoires de vie. Dans D. Desmarais (Éd.), *Les Récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 131-150). Montréal : Université de Montréal.
- Plessis-Bélair, G., et Sorin, N. (2003). De l'alphabétisation à la littératie: le rôle des CFER. Dans N. Rousseau (Éd.), *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice* (pp. 65-84). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N., et Pelletier, K. (2006). La pertinence du modèle d'alphabétisation : point de vue des enseignants et perception des élèves des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), Rapport de recherche, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, département des sciences de l'éducation.

- Plessis-Bélaïr, G., Sorin, N., et Pelletier, K. (2006). Perception, motivation et apprentissage chez des élèves faibles au secondaire : la lecture d'un quotidien. *Vie pédagogique*, 139, Document récupéré le 20 avril 2007 de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/139/numero139.asp>.
- Reuter, Y. (Éd.). (2005). La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. Dans *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 187-203). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Richey, R. C., et Nelson, W. A. (1996). Developmental research. Dans D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1213-1245). New York : Macmillan.
- Rousseau, N. (1999, 11 et 12 février). *Troubles d'apprentissage : définition et intervention*. Calgary City Teachers. Convention, Calgary, Alberta.
- Rousseau, N. (2003a). L'école de la dernière chance! Dans N. Rousseau et L. Langlois (Éds.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (pp. 85-98). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (Éd.). (2003b). *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Rousseau, N. (2004a, 7 et 8 octobre). *Lorsque la connaissance de ses troubles d'apprentissage rime avec estime de soi: mieux se connaître pour mieux s'apprécier*. Communication présentée au 9^e colloque sur l'estime de soi de l'Association des intervenantes et intervenants pour le développement de l'estime de soi (AIDES), Longueuil.
- Rousseau, N. (2004b). *Pour une pédagogie de la sollicitude*. Sainte-Foy, Québec : Septembre édition.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. Deblois (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 149-159). Saint-Nicolas : Presses de l'université Laval.
- Rousseau, N., et Bélanger, S. (2003). *Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage*. Lille : Acte de colloque dans le cadre du Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité.
- Rousseau, N., et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., et Courcy, É. (2003). L'échec scolaire chez les jeunes québécois: nécessité de nouvelles approches pédagogiques et de gestion du temps. Dans N. Rousseau (Éd.), *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice* (pp. 25-40). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Rousseau, N., et St-Pierre, L. (2003). Le CFER : un lieu de stage stimulant et innovant pour les futurs maîtres en adaptation scolaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice* (pp. 41-64). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Roy, B. (1998). *Les calepins de Julien : roman*. Montréal : XYZ.
- Roy, B. (2001). *Les heures sauvages*. Montréal : XYZ.

- Roy, B. (2003). *Journal dérivé*. Montréal : XYZ.
- Roy, B. (2004). *L'engagé*. Montréal : XYZ.
- Ruffo, A. (2002). *Les enfants de l'ombre*. Montréal : Stanké.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J., J., et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.), (pp. 123-150). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., et Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sorin, N. (2004). Le récit et la construction de l'identité personnelle. Dans R. Toussaint et C. Xypas (Éds.), *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, (pp. 31-46). Paris : L'Harmattan.
- Sorin, N. et Plessis-Bélaire, G. (2007). La littératie comme outil d'émancipation au service de l'insertion socioprofessionnelle. Dans J.-P. Gaté et C. Gaux (Éds.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte*, (pp. 225-234). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van Der Maren, J.-M. (Éd.). (1995). La recherche de développement. Dans *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.), (pp. 178-184). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, Document récupéré le 12 mars 2007 de WWW.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-06.html.
- Van Grunderbeeck, N. (1999). Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux. *Cahiers Alfred Binet*, 2-3, 117-124.
- Vial, J. (1976). *Pédagogie du projet*. Paris : INRP.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Messidor : Editions sociales.
- Wepner, S.B. et Bowes, K.A. (2004). Issues in technology using assistive technology for literacy development. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 219-223.
- Wixson, K., Bosky, A., Yochum, M., et Alvermann, D. (1984). An Interview for Assessing Students' Perceptions of Classroom Reading Task. *The Reading Teacher*, 37(4), 346-354.
- Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

Appendice A

Formulaire de consentement

Développement d'un dispositif pédagogique utilisant le récit de vie et son apport sur les compétences langagières et la connaissance de soi chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche, nous proposons de développer une activité scolaire en français pour les élèves des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Pour assurer le bon déroulement de la recherche, il va sans dire que la collaboration des élèves et des enseignants est essentielle. C'est pourquoi nous sollicitons votre participation à la présente étude.

L'activité proposée aura pour objectif de développer les compétences langagières des élèves tout en favorisant leur connaissance de soi. La mise à l'essai de cette activité n'affectera aucunement l'année scolaire de ces élèves et se fera durant les heures déjà prévues pour l'enseignement de la langue maternelle. Nous souhaitons ainsi utiliser les récits de vie de la littérature jeunesse dans les pratiques de lecture, de communication orale et d'écriture auprès de jeunes inscrits en première année dans un CFER. Nous envisageons également de comprendre l'apport de cette activité sur les compétences langagières et la connaissance de soi des jeunes et documenter l'appréciation de l'activité par les enseignants et les élèves. Cette recherche aura des retombées significatives, tout particulièrement en ce qui a trait aux outils pédagogiques pouvant favoriser les compétences langagières des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage.

La participation des élèves de 2^e année se traduit comme suit (printemps 2005) :

- Une entrevue semi-dirigée de petits groupes (environ 30 minutes) en avril 2005.
- Consultation des productions écrites faites en classe durant les deux années au CFER.

La participation des élèves de 1^{re} année se traduit comme suit (automne 2005 et hiver 2006) :

- Une entrevue individuelle semi-dirigée (environ 30 minutes) en octobre 2005.
- Participation en classe durant la mise à l'essai de l'activité.
- Observations en classe durant la mise à l'essai de l'activité.
- Consultation des productions faites en classe durant la mise à l'essai de l'activité (portfolio).
- Une entrevue individuelle semi-dirigée (environ 30 minutes) en mars 2006.

La participation des enseignants :

- Une entrevue semi-dirigée de petits groupes (environ 90 minutes) en avril 2005.
- Journaux de bord durant la mise à l'essai de l'activité.
- Une entrevue individuelle semi-dirigée (environ 90 minutes) en avril 2006.

Toutes les entrevues seront enregistrées et se dérouleront dans l'école participante. L'enregistrement audio nous permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seules la chercheuse et ses directrices de maîtrise y auront accès. De plus, toutes les informations nominatives (nom de l'élève, nom de l'école, etc.) seront retirées lors de la transcription des bandes audio. L'ensemble de ces bandes sera détruit après la transcription des données. Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous aurez la possibilité de vous retirer et cela sans préjudice.

Nous espérons sincèrement votre participation à cette étude et vous prions de bien vouloir remplir le coupon-réponse ci-joint. Pour toutes questions supplémentaires, vous êtes invité(e) à contacter Caroline Vézina, étudiante, ou ses directrices Noëlle Sorin et Nadia Rousseau au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au (819) 376-5011, poste 3620.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet de recherche et vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Caroline Vézina, étudiante à la maîtrise en éducation

Développement d'un dispositif pédagogique utilisant le récit de vie et son apport sur les compétences langagières et la connaissance de soi chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage

S'il vous plaît, bien vouloir compléter la section qui vous concerne.

Section pour les parents d'adolescents de moins de 16 ans

π **OUI**, j'accepte que mon enfant participe à l'étude.

π **NON**, je n'accepte pas que mon enfant participe à l'étude.

Nom de l'élève _____

Signature du parent _____

Numéro de téléphone _____

Section pour les adolescents de plus de 16 ans

π **OUI**, j'accepte de participer à l'étude.

π **NON**, je n'accepte pas de participer à l'étude.

Nom de l'élève _____

Signature de l'élève
si plus de 16 ans _____

Numéro de téléphone _____

Développement d'un dispositif pédagogique utilisant le récit de vie et son apport sur les compétences langagières et la connaissance de soi chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage

S'il vous plaît, bien vouloir compléter la section qui vous concerne.

Section pour les enseignants

π **OUI**, j'accepte de participer à l'étude.

π **NON**, je n'accepte pas de participer à l'étude.

Nom de l'enseignant _____

Signature de l'enseignant _____

Numéro de téléphone _____

Merci pour votre précieuse collaboration!

Appendice B

Protocoles d'entrevues de l'analyse exploratoire

Protocoles pour les entretiens exploratoires avec les élèves de 2^e et 3^e année

Informations à donner :

Cette recherche porte sur les habiletés en lecture et en écriture des élèves des CFER.

Seules des questions sur la lecture et l'écriture seront posées.

Lecture

- a. En une semaine, combien de fois lisez-vous à peu près? À quel moment surtout?
- b. Est-ce que vous aimez lire? (Pourquoi?)
- c. Vous arrive-t-il de lire pour votre plaisir? Si oui, que lisez vous de préférence? Sinon, pourquoi?
- d. Avez-vous des difficultés à lire? Quelles difficultés?
- e. Qu'est-ce qu'on vous fait lire en classe?
- f. Qu'est-ce que vous aimez lire au CFER? (Pourquoi?)
- g. Quelle activité de lecture avez-vous aimée au CFER ou dans d'autres écoles? (Pourquoi?)
- h. Quelles autres activités aimeriez-vous faire en lecture? (Pourquoi?)
- i. Qu'est-ce qui pourrait vous donner le goût de lire plus souvent? (Pourquoi?)
- j. Quelles activités de lecture vous n'aimez pas faire? (Pourquoi?)

Écriture

- a. Combien de fois par semaine écrivez-vous? À quel moment surtout?
- b. Est-ce que vous aimez écrire? (Pourquoi?)
- c. Vous arrive-t-il d'écrire pour votre plaisir? Si oui, qu'est-ce que vous écrivez? Sinon, pourquoi?
- d. Avez-vous des difficultés à écrire? Quelles difficultés?
- e. Qu'est-ce qu'on vous fait écrire en classe?
- f. Qu'est-ce que vous aimez écrire au CFER? (Pourquoi?)
- g. Quelle activité d'écriture avez-vous aimée au CFER ou dans d'autres écoles? (Pourquoi?)
- h. Quelles autres activités aimeriez-vous faire en écriture? (Pourquoi?)
- i. Qu'est-ce qui pourrait vous donner le goût d'écrire plus souvent? (Pourquoi?)
- j. Quelles activités d'écriture vous n'aimez pas faire? (Pourquoi?)

Protocole pour les entretiens exploratoires avec les enseignants

Lecture

- a. Est-ce que vos élèves aiment lire? Quels sont les indices qui vous permettent de l'affirmer?
- b. Pensez-vous qu'ils lisent pour leur plaisir? Si oui, que lisent-ils? Sinon, pourquoi?
- c. Quel genre de difficultés en lecture vos élèves rencontrent-ils?
- d. Lisent-ils eux-mêmes les textes en classe? Sont-ils en mesure de les lire eux-mêmes? (Pourquoi?)
- e. Préfèrent-ils se faire lire les textes? (Pourquoi?)
- f. Quelle activité de lecture faites-vous avec les élèves? (Pourquoi?)
- g. Quelle activité aiment-ils faire? (Pourquoi?)
- h. Quelle activité n'aiment-ils pas faire? (Pourquoi?)
- i. Qu'est-ce qu'ils lisent surtout? Leurs intérêts?
- j. Au-delà de la contrainte de la lecture du journal, qu'est-ce que vous aimeriez lire avec eux? Pourquoi?
- k. Quelles activités de lecture aimeriez-vous faire avec eux? (Pourquoi?)

Écriture

- a. Est-ce que vos élèves aiment écrire? Quels sont les indices qui vous permettent de l'affirmer?
- b. Pensez-vous qu'ils écrivent pour leur plaisir? Si oui, qu'écrivent-ils? Sinon, pourquoi?
- c. Quel genre de difficultés en écriture vos élèves rencontrent-ils?
- d. Quelle activité d'écriture faites-vous avec les élèves en classe? (Pourquoi?)
- e. Quelle activité aiment-ils faire? (Pourquoi?)
- f. Quelle activité n'aiment-ils pas faire? (Pourquoi?)
- g. Qu'est-ce qu'ils écrivent surtout? Leurs intérêts?
- h. Quelles activités d'écriture aimeriez-vous faire avec eux? (Pourquoi?)

Connaissance de soi

- a. Croyez-vous que les activités de lecture ou d'écriture réalisées en classe contribuent au développement de la connaissance de soi des jeunes? (pourquoi selon vous?)
- b. Quelles activités faites-vous en classe pour les aider à mieux se connaître?

Appendice C

Arbres thématiques des entrevues exploratoires

Entrevues exploratoires en petits groupes avec les élèves de 2^e et 3^e année**Profil de l'élève**

Catégories	Définitions
EL - Écriture difficultés	Il explique s'il a ou non des difficultés en écriture.
EL - Lecture difficultés	Il explique s'il a ou non des difficultés en lecture.
EL - Cheminement scolaire	Il explique son cheminement scolaire.
EL - Écriture gram/orth.	Il explique s'il a ou non des difficultés avec la grammaire et l'orthographe.
EL - Diagnostic difficulté	Il explique s'il a eu ou non un diagnostic pour une difficulté ou un trouble d'apprentissage.
EL - Identification	Identification des répondants.

Habitudes de lecture

Catégories	Définitions
EL - Lecture nbr maison	Il mentionne la fréquence de ses lectures à la maison (s'il y a lieu).
EL - Lecture moment	Il explique le ou les moments où il préfère lire.

Habitudes d'écriture

Catégories	Définitions
EL - Écriture nbr maison	Il mentionne la fréquence de ses pratiques d'écriture à la maison (s'il y a lieu).
EL - Écriture moment	Il explique le ou les moments où il préfère écrire.

Intérêts pour la lecture

Catégories	Définitions
EL - Lecture intérêts	Il explique quel type de lecture il aime faire (s'il y a lieu). Il nomme ses intérêts de lecture.
EL - Lecture raisons aimer	Il explique s'il aime ou non lire et donne les raisons.
EL - Lecture motivation	Il explique ce qui peut (ou pourrait) le motiver à lire davantage.

Intérêts pour l'écriture

Catégories	Définitions
EL - Écriture intérêts	Il explique quel type d'écriture il choisit lorsqu'il écrit (s'il y a lieu). Il nomme ses intérêts en écriture.
EL - Écriture raisons aimer	Il explique s'il aime ou non écrire et donne les raisons.
EL - Écriture motivation	Il explique ce qui pourrait le motiver à écrire davantage.

Activités de lecture faites ou souhaitées

Catégories	Définitions
EL - Lecture quotidienne journal	Il parle de la lecture quotidienne du journal au CFER.
EL - Lecture activités souhaitées	Il explique les activités de lecture qu'il aurait souhaité (ou qu'il voudrait) faire au CFER.
EL - Lecture activités CFER	Il explique les activités de lecture qu'il a faites au CFER.
EL - Lecture avant activités	Il explique les pratiques de lecture qu'il faisait dans ses anciennes écoles, avant le CFER.
EL - Lecture autre classe	Il explique s'il lit d'autres textes que le journal en classe.
EL - Lecture haute voix	Il explique s'il aimerait ou non se faire lire un texte à haute voix.

Activités d'écriture faites ou souhaitées

Catégories	Définitions
EL - Écriture activités souhaitées	Il explique les activités d'écriture qu'il aurait souhaité (ou qu'il voudrait) faire au CFER.
EL - Écriture activités CFER	Il explique les activités d'écriture qu'il a faites au CFER.
EL - Écriture ordinateur	Il décrit l'écriture qu'il fait à l'ordinateur et sa fréquence hebdomadaire.
EL - Écriture fichier	Il parle de l'écriture du fichier orthographique à l'école.
EL - Écriture avant act.	Il explique les pratiques d'écriture qu'il faisait dans ses anciennes écoles, avant le CFER.
EL - Notions gram/orth.	Il explique s'il fait ou non des notions de grammaire et d'orthographe.

Développement compétences langagières orales

Catégories	Définitions
EL - Exposés oraux	Il parle des exposés oraux.
EL - Discussions en classe	Il parle des discussions qu'ils peuvent faire en classe.

Apprentissages et évaluations

Catégories	Définitions
EL - Apprentissages CFER	Il commente les apprentissages qu'il fait au CFER.
EL - Évaluations	Il parle des évaluations qu'ils font au CFER.

Entrevues exploratoires en petits groupes avec les enseignants

Profil de l'élève

Catégories	Définitions
PR - Lecture difficultés	Il explique si les élèves ont ou non des difficultés en lecture.
PR - Écriture difficultés	Il explique si les élèves ont ou non des difficultés en écriture.
PR - Ambiance classe	Il parle de tous les facteurs qui ont pu affecter positivement ou non l'ambiance de la classe.
PR - Type d'élèves	Il décrit quel type d'élèves vient au CFER.
PR - Écriture gram/orth.	Il explique si les élèves ont ou non des difficultés avec la grammaire et l'orthographe.
PR - Diagnostic difficulté	Il explique si les élèves ont ou non un diagnostic pour une difficulté ou un trouble d'apprentissage.
PR - Identification	Identification des répondants.

Intérêts pour la lecture

Catégories	Définitions
PR - Lecture intérêts	Il explique quel type de lecture les élèves préfèrent (s'il y a lieu). Il nomme les intérêts de lecture des élèves selon eux.
PR - Lecture motivation	Il explique ce qui peut (ou pourrait) motiver les élèves à lire davantage.
PR - Lecture raisons aimer	Il explique si les élèves aiment ou non lire et donne les raisons selon lui.

Intérêts pour l'écriture

Catégories	Définitions
PR - Écriture motivation	Il explique ce qui pourrait motiver les élèves à écrire selon lui.
PR - Écriture raisons aimer	Il explique si les élèves aiment ou non écrire et donne les raisons selon lui.
PR - Écriture intérêts	Il explique quel type d'écriture les élèves aiment faire (s'il y a lieu). Il nomme les intérêts des élèves en écriture (s'il y a lieu).

Activités de lecture faites ou souhaitées

Catégories	Définitions
PR - Lecture quotidienne journal	Il parle de la lecture quotidienne du journal au CFER.
PR - Lecture activités souhaitées	Il explique les activités de lecture qu'il aurait souhaité (ou voudrait) faire avec les élèves du CFER.
PR - Lecture autre classe	Il explique s'ils font lire d'autres textes que le journal aux élèves.
PR - Lecture avant act.	Il explique les pratiques de lecture que les élèves pouvaient faire dans leurs anciennes écoles, avant le CFER.
PR - Lecture fort	Il explique si les élèves peuvent lire ou non des textes à voix haute.
PR - Lecture suggestions	Il fait quelques suggestions de lecture qu'il aimerait lire avec les élèves ou qu'il croit que ces derniers aimeraient lire.
PR - Lecture haute voix	Il explique si les élèves aimeraient ou non se faire lire un texte à haute voix selon eux.

Activités d'écriture faites ou souhaitées

Catégories	Définitions
PR - Écriture activités CFER	Il explique les activités d'écriture qu'il a faites avec les élèves du CFER.
PR - Écriture activités souhaitées	Il explique les activités d'écriture qu'il aurait souhaité (ou qu'il voudrait) faire avec les élèves du CFER.
PR - Notions gram/orth	Il explique s'ils font ou non des notions de grammaire et d'orthographe avec les élèves.
PR - Écriture ordinateur	Il décrit l'écriture que les élèves peuvent faire à l'ordinateur et leur intérêt pour celui-ci.

Évaluations

Catégories	Définitions
PR – Évaluations	Il parle des évaluations qu'ils font au CFER.

Connaissance de soi

Catégories	Définitions
PR - Écriture-lecture connaissance de soi	Il explique comment des activités de lecture et d'écriture pourraient favoriser la connaissance de soi.

Appendice D

Synthèse de l'esquisse du dispositif pédagogique soumise aux enseignants

SYNTHÈSE DE L'ESQUISSE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE SUR LE RÉCIT DE VIE

Les calepins de Julien
de Bruno Roy

Objectifs du dispositif pédagogique :

- Donner aux élèves le goût de lire et d'écrire pour le plaisir
- Lire un récit de vie complet
- Écrire un court récit de vie
- Améliorer les compétences langagières des élèves
- Améliorer la connaissance de soi des élèves

Étapes du projet :

1. L'entrée dans le récit de vie
 - Présenter le livre
 - Préparer la lecture en découvrant l'époque et ses enjeux
 - Découvrir l'actualité du genre
 - Réfléchir sur l'analphabétisme
2. L'exploration du genre
 - Découvrir le genre et les sous-genres du récit de vie
 - Réfléchir à son rapport à la lecture et à l'écriture
 - Identifier une anecdote vécue (court récit de vie)
3. L'importance d'avoir une identité
 - Comprendre ce que peut être une difficulté scolaire
 - Identifier ses difficultés en lecture et en écriture
 - Découvrir l'importance de la connaissance de soi
 - Découvrir les éléments du schéma narratif
 - Élaborer le plan d'une anecdote vécue à partir du schéma narratif
4. Écrire, se construire
 - Découvrir l'importance d'être éduqué
 - Constater que l'écriture est un outil de pensée
 - Apprendre à mieux se connaître
5. Le langage pour survivre
 - Découvrir les mobiles du récit de vie
 - Découvrir les intentions d'écriture des auteurs de récits de vie
 - Apprendre à mieux se connaître
 - Réfléchir à sa perception comme apprenant
6. L'écriture du récit de vie
 - Rédiger une anecdote vécue
 - Réviser son texte
 - Faire la mise en page et préparer la publication
 - Faire la publication et la distribution

Semaine 1 : L'entrée dans le récit de vie

- Présentation du livre
- Découverte du paratexte :
 - Objectifs :
 - Faciliter l'entrée dans le livre
 - Créer des attentes chez le lecteur
 - Susciter sa curiosité
 - Préparer la lecture en découvrant l'époque et ses enjeux
- Découverte des enjeux et de l'époque où se déroule l'intrigue :
 - Objectifs :
 - Faciliter l'entrée dans le livre
 - Créer des attentes chez le lecteur
 - Susciter sa curiosité

Semaine 2 : L'entrée dans le récit de vie (suite)

- Découverte de l'actualité du genre :
 - Objectifs :
 - Découvrir l'actualité du genre
 - Découvrir les motivations des auteurs et des lecteurs de récits de vie
 - Apporter des éléments nouveaux sur le genre : son histoire, son ambivalence entre la fiction et la réalité
- Début de la lecture du livre (p. 9 à 28)

Semaine 3 : L'entrée dans le récit de vie (suite)

- Lecture du livre (p. 29 à 58)
- La ligne du temps de la première partie du livre :
 - Objectifs :
 - Mieux comprendre le récit
 - Mieux se situer dans le déroulement chronologique du récit
- Comment devient-on analphabète?
 - Objectifs :
 - Réfléchir sur l'analphabétisme
 - Réfléchir sur l'importance de la lecture et de l'écriture
 - Prendre conscience des conséquences de l'analphabétisme

Semaine 4 : L'exploration du genre

- Lecture du livre (p. 53 à 92)
- Comparaison d'extraits de récit de vie :
 - Objectifs :
 - Être sensibilisé à différents genres du récit de vie
 - Découvrir les caractéristiques du roman autobiographique

- Son rapport avec la lecture et l'écriture :
 - Objectifs :
 - Découvrir l'importance de la lecture et de l'écriture
 - Porter un regard différent sur son rapport avec la lecture et l'écriture
 - S'exprimer sur son rapport avec la lecture et l'écriture
- Présentation du projet du projet d'écriture Une anecdote imagée
 - Objectifs du projet d'écriture :
 - Amener les élèves à saisir les caractéristiques du récit de vie à partir d'une anecdote
 - Amener les élèves à se connaître, à se décrire
 - Amener les élèves à réfléchir à leur cheminement au CFER
 - Susciter le plaisir d'écrire
- Première étape de l'Anecdote imagée : Amorce

Semaine 5 : L'importance d'avoir une identité

- Lecture du livre (p. 93 à 134)
- Réflexion sur les difficultés d'apprentissage dont celles en lecture et en écriture :
 - Objectifs :
 - Comprendre ce que peut être une difficulté scolaire
 - Identifier ses capacités scolaires, ses forces et ses faiblesses
 - Identifier ses difficultés en lecture et en écriture
- Réflexion (discussion) sur l'identité, la personnalité et les noms :
 - Objectifs :
 - Découvrir l'importance de la connaissance de soi
 - Réfléchir à son identité, à sa personnalité
- Deuxième étape de l'Anecdote imagée : Résumer l'anecdote choisie

Semaine 6 : L'importance d'avoir une identité (suite)

- Lecture du livre (p. 135 à 173)
- Schéma narratif :
 - Objectif :
 - Découvrir les éléments du schéma narratif
- Troisième étape de l'Anecdote imagée : Élaborer le plan de l'anecdote à partir du schéma narratif

Semaine 7 : Écrire se construire

- Lecture du livre (p. 177 à 219)
- Débat : Qui a droit à l'éducation?
 - Objectifs :
 - Découvrir l'importance d'être instruit
 - Réfléchir aux préjugés et aux attitudes que peuvent avoir certains éducateurs

- Écrire c'est apprendre à penser :
 - Objectifs :
 - Prendre conscience de l'effort de réflexion que peut demander l'écriture
 - Prendre conscience que l'écriture porte à réfléchir, qu'elle est un outil de pensée
- Description de soi :
 - Objectifs :
 - Apprendre à mieux se connaître
- Quatrième étape de l'Anecdote imagée : Décrire les personnages et les lieux

Semaine 8 : Le langage pour survivre

- Lecture du livre (p. 220 à 253)
- Découverte des mobiles du récit de vie :
 - Objectifs :
 - Découvrir les intentions d'écriture des auteurs de récits de vie
 - Découvrir l'importance sociale et personnelle de l'écriture
- Quatrième étape de l'Anecdote imagée : Décrire les personnages et les lieux (suite)

Semaine 9 : Le langage pour survivre (suite)

- Lecture du livre (p. 254 à 279)
- Les étiquettes
 - Objectifs :
 - Apprendre à mieux se connaître
 - Réfléchir à la perception de soi comme élève
- Cinquième étape de l'Anecdote imagée : Mettre en scène les événements qui seront représentés en photos

Semaine 10 : Le langage pour survivre (suite)

- Lecture du livre (p. 280 à 307)
- Sixième étape de l'Anecdote imagée : Photographier les événements marquants

Semaine 11 : L'écriture du récit de vie

- Lecture du livre (p. 308 à 355)
- Rencontre avec Bruno Roy

Semaine 12 : L'écriture du récit de vie (suite)

- Septième étape de l'Anecdote imagée : Rédiger l'anecdote

Semaine 13 : L'écriture du récit de vie

- Septième étape de l'Anecdote imagée : Rédiger l'anecdote (suite)

Semaine 14 : L'écriture du récit de vie (suite)

- Huitième étape de l'Anecdote imagée : Réviser, améliorer et corriger son texte

Semaine 15 : L'écriture du récit de vie (suite)

- Neuvième étape de l'Anecdote imagée : Faire la mise en page et préparer la publication
- Dixième étape de l'Anecdote imagée : La publication et la distribution

Semaine 16 : L'écriture du récit de vie (suite)

- Dixième étape de l'Anecdote imagée : La publication et la distribution (suite)

Appendice E

Protocoles des entrevues réalisées auprès des élèves

Entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des élèves à l'automne 2005

J'ai une dizaine de questions à te poser.

Je vais enregistrer l'entrevue pour pouvoir l'écouter dans quelques mois à la fin du projet. Elle sera ensuite effacée. Je vais aussi te donner un numéro pour que le tout reste anonyme et jamais je n'utiliserai ton prénom ou ton nom.

Questions pour briser la glace :

1. Comment ça se passe au CFER depuis le début de l'année?
2. Aimes-tu ça?
 - a. Qu'est-ce que tu aimes?
 - b. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
3. Est-ce que tu aimes l'école?
 - a. Qu'est-ce que tu aimes?
 - b. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?

Questions sur la perception de soi comme élève :

4. Qu'est-ce que c'est pour toi l'école idéale? Comment la décrirais-tu?
5. Qu'est-ce que c'est pour toi l'élève idéal? Comment le décrirais-tu?
6. Si tu te compares à cet élève idéal, comment te perçois-tu? Quel genre d'élève es-tu? Comment te décrirais-tu comme élève?
7. Crois-tu avoir des difficultés scolaires? Peux-tu me les décrire?

Questions sur la perception de soi globale :

8. Quel genre de personne es-tu? Comment te décrirais-tu en général?
 - a. Ce que tu aimes le plus de toi?
 - b. Ce que tu aimes le moins?
 - c. Ce que tu aimerais changer de toi?

Entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des élèves à l'hiver 2006

J'ai une douzaine de questions à te poser.

Je vais enregistrer l'entrevue pour pouvoir l'écouter dans quelques mois à la fin du projet. Elle sera ensuite effacée. Je vais aussi te donner le même numéro qu'à l'automne pour que le tout reste anonyme et jamais je n'utiliserai ton prénom ou ton nom. Je te rappelle que les enseignants du CFER ne verront pas et n'écouteront pas cette entrevue, ils vont seulement pouvoir lire quelques extraits où ton nom ne sera pas mentionné.

Questions pour briser la glace :

1. Comment ça se passe au CFER depuis le début de l'année?
2. Aimes-tu ça?
 - a. Qu'est-ce que tu aimes?
 - b. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
3. Est-ce que tu aimes l'école?
 - a. Qu'est-ce que tu aimes?
 - b. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?

Questions sur les apports et l'appréciation du dispositif pédagogique avec *Les calepins de Julien* :

1. Que penses-tu du livre *Les calepins de Julien*?
 - a. Qu'est-ce que tu as aimé du livre?
 - b. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé du livre?
2. Est-ce que ce livre t'a permis d'apprendre des choses sur toi? Lesquelles?
 - a. Sur les autres? Lesquelles?
 - b. Sur la vie? Lesquelles?
3. Quels conseils (ou souhaits) donnerais-tu à un autre élève qui voudrait lire ce livre?
4. Que penses-tu du projet que nous avons fait cet automne avec *Les calepins de Julien*?
 - a. Qu'est-ce que tu as aimé du projet?
 - b. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé pas du projet?
 - c. Qu'est-ce que tu changerais (améliorerai) au projet?
 - d. Qu'est-ce que tu ajouterais?
5. Connaissais-tu les récits de vie? (bibliographie, autobiographie)
 - a. Peux-tu me donner des exemples de ceux que tu connaissais?
 - b. Est-ce que c'est un genre qui t'intéressait? Et maintenant? Pourquoi?
6. Est-ce que tu avais déjà lu un livre avant celui-ci? Lequel? (Lesquels?)
 - a. Quel genre de livre?
 - b. As-tu envie d'en lire d'autres? Lesquels? Pourquoi?
 - c. Quel genre?
7. As-tu du plaisir à lire? À écrire?
 - a. En as-tu plus depuis que tu fais le projet? Comment expliques-tu cela?

Pour les prochaines questions, je vais te poser d'abord la question et revenir ensuite sur les réponses de l'automne pour voir si ta perception a changé.

Questions sur la perception de soi comme élève :

8. Qu'est-ce que c'est pour toi l'école idéale? Comment la décrirais-tu?
9. Qu'est-ce que c'est pour toi l'élève idéal? Comment le décrirais-tu?
10. Si tu te compares à cet élève idéal, comment te perçois-tu? Quel genre d'élève es-tu? Comment te décrirais-tu comme élève?
11. Crois-tu avoir des difficultés scolaires? Peux-tu me les décrire?

Questions sur la perception de soi globale :

12. Quel genre de personne es-tu? Comment de décrirais-tu en général?
 - a. Ce que tu aimes le plus de toi?
 - b. Ce que tu aimes le moins?
 - c. Ce que tu aimerais changer sur toi?
13. Est-ce que tu crois que la perception que tu as de toi (la façon dont tu te vois) a changé? En d'autres mots, est-ce que l'image que tu as de toi est la même que celle que tu avais cet été?
 - a. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cela selon toi?
 - b. Crois-tu que le projet avec *Les calepins de Julien* a changé ta perception? Pourquoi?

Appendice F

Protocole de l'entrevue réalisée auprès des enseignants

Entrevue semi-dirigée en petits groupes réalisée auprès des enseignants
à l'hiver 2006

Pour cette entrevue, j'aimerais diviser le temps en deux sections : on pourrait d'abord parler de votre appréciation du dispositif pédagogique et de celle des élèves, et on pourrait ensuite parler davantage des apports du dispositif pédagogique sur vous-mêmes comme enseignants et aussi sur les élèves.

Questions sur l'appréciation du dispositif pédagogique avec *Les calepins de Julien* :

1. Que pensez-vous du livre *Les calepins de Julien* que je vous ai proposé?
 - a. Qu'est-ce que vous avez aimé du livre?
 - b. Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé du livre?
2. Que pensez-vous du projet que nous avons fait cet automne avec *Les calepins de Julien*?
 - a. Qu'avez-vous aimé du projet?
 - b. Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé du projet?
 - c. Selon vous, quelles sont les réussites du projet?
 - d. Selon vous, quelles sont les difficultés ou les faiblesses du projet?
3. Quelles sont les activités que vous avez le plus appréciées? Pourquoi?
4. Quelles sont les activités que vous avez le moins appréciées? Pourquoi?
5. Avez-vous des activités à me proposer pour améliorer le projet?
6. Pensez-vous que les élèves ont apprécié le projet?
 - a. Que pensez-vous qu'ils ont aimé?
 - b. Que pensez-vous qu'ils ont le moins aimé?

Questions sur les apports du dispositif pédagogique avec *Les calepins de Julien* :

7. Le projet vous a-t-il permis de réfléchir à votre pratique enseignante?
 - a. Croyez-vous que votre pratique enseignante s'est modifiée ou se modifiera à la suite de ce projet?
 - b. Pourquoi? Comment?
8. Croyez-vous que le projet a permis de développer les compétences langagières des élèves?
 - a. Pourquoi? Comment?
 - b. Quels sont les indices qui vous permettent d'observer cela?
9. Croyez-vous que le projet a permis de développer le plaisir ou le goût de lire des élèves? Et celui d'écrire?
 - a. Comment? Pourquoi?
 - b. Quels sont les indices qui vous permettent d'observer cela?
10. Croyez-vous que le projet a permis le développement de la connaissance de soi des élèves?
 - a. Comment? Pourquoi?
 - b. Quels sont les indices qui vous permettent d'observer cela?
11. En terminant, quels conseils (ou souhaits) donneriez-vous à d'autres enseignants qui voudraient faire ce projet avec leurs élèves?

Appendice G

Dispositif pédagogique mis à l'essai

DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE SUR LE RÉCIT DE VIE⁵

Les calepins de Julien

de Bruno Roy

Objectifs du dispositif pédagogique :

- Donner aux élèves le goût de lire et d'écrire pour le plaisir
- Développer la connaissance de soi des élèves
- Développer les compétences langagières des élèves

Étapes du projet par semaine :

- Préparer la lecture (semaine 1)
 Activités :
 La découverte du paratexte
 La découverte des enjeux et de l'époque où se déroule l'intrigue
- Découvrir le genre du récit de vie (semaine 2)
 Activités :
 La découverte de l'actualité du genre
 La comparaison d'extraits de récit de vie
- Comprendre le récit à l'aide d'une ligne du temps (semaine 3 et toutes les suivantes)
 Activité :
 La ligne du temps
- Découvrir l'importance d'être éduqué (semaine 4)
 Activité :
 Le débat : Qui a droit à l'éducation?
- Rédiger une première production écrite (semaines 5 et 6)
 Activité :
 La production écrite sur « Mon école idéale »
- Connaître l'auteur du récit de vie (semaines 7 et 8)
 Activités :
 La planification de la rencontre avec Bruno Roy
 Les questions à poser à Bruno Roy
 Le signet
- Rencontrer l'auteur du récit de vie (semaine 9)
 Activité :
 La rencontre avec Bruno Roy
- Réfléchir à sa perception comme apprenant (semaine 10)
 Activité :
 Les étiquettes

⁵ Aucun droit d'utilisation et de reproduction sans l'autorisation écrite de l'auteur. Pour obtenir cette autorisation, contactez l'auteur à l'adresse électronique suivante : caroline.vezina@uqtr.ca.

- Découvrir la structure du texte narratif (semaine 11)
Activité :
Le schéma narratif
- Apprendre à mieux se connaître et à connaître les autres élèves (semaine 12)
Activité :
Question de faire connaissance
- Revenir sur la lecture du récit de vie (semaine 13)
Activité :
Une entrevue sur *Les calepins de Julien*
- Rédiger une deuxième production écrite (semaines 14 et 15)
Activité :
La production écrite sur « Ma vie idéale »

Étapes du projet par thématique :

1. L'entrée dans le récit de vie
 - Préparer la lecture (semaine 1)
 - Découvrir le genre du récit de vie (semaine 2)
 - Comprendre le récit à l'aide d'une ligne du temps (semaine 3 et toutes les suivantes)
 - Revenir sur la lecture du récit de vie (semaine 13)
2. Se connaître comme apprenant et comme personne
 - Découvrir l'importance d'être éduqué (semaine 4)
 - Rédiger une première production écrite (« Mon école idéale ») (semaines 5 et 6)
 - Réfléchir à sa perception comme apprenant (semaine 10)
 - Apprendre à mieux se connaître et à connaître les autres élèves (semaine 12)
3. Écrire, se construire
 - Connaître l'auteur du récit de vie (semaines 7 et 8)
 - Rencontrer l'auteur du récit de vie (semaine 9)
 - Découvrir les éléments du schéma narratif (semaine 11)
 - Rédiger une deuxième production écrite (semaine 14)

Une trentaine de pages sont lues par semaine, et ce, en deux fois. En fait, un avant-midi est consacré à la lecture d'une quinzaine de pages et à la réalisation des activités, alors qu'une autre période est consacrée à la lecture des quinze pages suivantes et peut servir à terminer les activités au besoin. Des stratégies de lecture sont choisies avec les enseignants et selon les nécessités des élèves. Elles se diversifient et se complexifient de semaine en semaine. Les activités sont aussi appelées à se modifier et à s'adapter aux besoins des élèves selon les semaines.

Durant toutes les séquences :

- Utiliser le fichier orthographique⁶ lorsque des mots sont difficiles à comprendre. Il faudrait penser à une façon différente de l'exploiter pour que son utilisation soit concrète, rapide et individuelle. Il serait intéressant de regarder l'histoire des mots. Il faudrait réutiliser les mots dans les productions écrites.
- Lorsque les élèves poseront des questions sur les phrases ou les mots, utiliser la modélisation pour l'autoquestionnement en écriture et en lecture (Viau, 1999, p. 130). En d'autres mots, montrer aux élèves comment réfléchir, comment se questionner, comment appliquer des stratégies pour trouver le sens des mots et des phrases.
- Amener les élèves à écrire presque quotidiennement dans leur Calepin⁷ leurs impressions de lecture. Les inviter à noter leurs commentaires après les lectures ou après un événement (ou à dessiner). Leur poser parfois des questions ouvertes auxquelles ils répondront par écrit. Poser des questions pour susciter la réflexion : Est-ce que ce passage vous rappelle quelque chose de personnel? « Quand vous avez fini de lire un récit comme celui-là, que ressentez-vous? » Ce Calepin leur servira de portfolio, il doit ainsi « [...] devenir un recueil vivant, témoin de [leurs] plaisirs de lecture, de [leurs] idées, de [leurs] émotions » (Lacombe, Morin, Sorin et Trudeau, 1999, p. 152). Cette activité devrait se faire dès le début de la lecture du livre et se poursuivre tout l'automne.

⁶ Petit boîtier contenant des fiches sur lesquels les élèves consignent des mots de vocabulaire et leur définition.

⁷ Petit carnet de note personnalisé que posséderait chacun des élèves, à l'instar de Julien.

PÉDAGOGIE DU PROJET (PROJET D'ENSEIGNEMENT)

Ce dispositif pédagogique est structuré selon la pédagogie du projet, c'est-à-dire un projet d'enseignement organisé par l'enseignant. Il est nécessaire de le distinguer du projet d'apprentissage où les élèves construisent eux-mêmes un projet selon une thématique établie avec eux.

Vial (1976) définit la pédagogie du projet de la façon suivante :

L'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet. Le projet étant ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain, il peut être de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique une anticipation de l'objectif à atteindre, une gestion du temps, une confrontation, une négociation permanente entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu; pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais une régulation continue pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet.

1

L'ENTRÉE DANS LE RÉCIT DE VIE

Découverte des enjeux et de l'époque où se déroule l'intrigue :

Objectifs :

- Faciliter l'entrée dans le livre
- Créer des attentes chez le lecteur
- Susciter sa curiosité

Amorce :

- As-tu déjà entendu parler du premier ministre Maurice Duplessis?
- Connais-tu la tragédie des orphelins de Duplessis?

Déroulement :

- Cette activité peut se faire de plusieurs façons et nous suggérons d'exploiter les archives médiatiques.
 - Le site Internet de Radio-Canada présente un dossier intitulé *Orphelins de Duplessis* (<http://archives.radio-canada.ca/>) regroupant quelques reportages radiophoniques et télévisés. Les enseignants pourraient présenter ce site aux élèves à l'aide d'un rétroprojecteur ou en les laissant eux-mêmes naviguer sur le site avec des écouteurs.
 - Une revue de presse pourrait aussi contenir des articles des années 50 à aujourd'hui. Gérard Pelletier a justement écrit une série de 23 articles parue dans *L'action nationale* entre juin et juillet 1950 sous le titre « Histoire des enfants tristes. Un reportage sur l'enfance sans soutien dans la Province de Québec ». Ce journaliste est représenté dans le livre sous le personnage de Gaston Pellerin. Cette revue sera à la disposition des élèves qui souhaiteront la regarder.
- Les élèves peuvent aussi aller questionner leurs grands-parents sur l'époque de Duplessis. Un questionnaire pourrait être élaboré collectivement.
- Une ligne de temps sera construite peu à peu sur un des murs de la classe. Cette ligne présentera en parallèle les événements historiques et les événements marquants de l'intrigue des *Calepins de Julien*. Un babillard sera réservé à cet effet et les élèves pourront y coller des images, des schémas, des notes, c'est-à-dire tout ce qui peut les aider à mieux saisir l'intrigue. Durant tout l'automne, des dessins, des images ou de courts textes représentant des événements du livre ou de l'Histoire pourraient être ajoutés à la ligne de temps dans leur petit calepin.

Intégration :

- Questionner les élèves d'un point de vue affectif. Par exemple, auraient-ils aimé vivre à l'époque où Julien était enfant? Pourquoi?
- Amener les élèves à réfléchir sur les liens entre leur propre vie et l'Histoire :

- au moment de leur naissance, qui était le Premier ministre du Québec? du Canada? Quel événement national ou international est survenu depuis leur naissance?
- Durant tout l'automne, revenir sur les éléments de la ligne du temps. Faire des parallèles entre l'évènement réel et le livre.

Présentation du livre :

- Expliquer pourquoi le livre *Les calepins de Julien* a été choisi :
 - Il est écrit par un écrivain québécois.
 - Nous voulions un récit de vie où le héros est un jeune et non un adulte. Nous voulions une histoire plutôt récente (moins de 75 ans).
 - Il raconte l'histoire d'un jeune qui a eu beaucoup de difficultés qu'il a réussi à surmonter.
 - Nous voulions un récit où se déroulent plusieurs événements et qui est prenant jusqu'à la fin.

Découverte du paratexte :

Objectifs :

- Faciliter l'entrée dans le livre
- Créer des attentes chez le lecteur
- Susciter sa curiosité
- Préparer la lecture en découvrant l'époque et ses enjeux

Amorce :

- Quand tu vas à la bibliothèque ou à la librairie, comment fais-tu pour te choisir un livre?
- Que peut-on découvrir d'un livre en regardant sa couverture?

Déroulement :

- Quels indices donne l'image?
- Quel est le genre de ce livre? Y a-t-il des indices qui te l'indiquent sur la première de couverture? Et sur la quatrième de couverture?
- Y a-t-il des indices sur la quatrième de couverture qui pourraient te faire croire que c'est le récit de vie de l'auteur? Julien est l'alter ego (personne susceptible d'agir à sa place) de l'auteur.
- Qui est Bruno Roy?
- Amener les élèves à faire des prédictions sur l'histoire à partir de l'image et de la quatrième de couverture. Mettre en commun ces prédictions et les consigner sur le babillard ou sur un chevalet.

Intégration :

- Questionner les élèves sur leur désir de lire *Les calepins de Julien*. Si oui ou sinon, pourquoi?
- Revenir sur les prédictions des élèves après la lecture du premier chapitre. Valider et vérifier leurs impressions ou les indices qu'ils ont découverts.

Début de la lecture du livre :

- Les élèves peuvent lire silencieusement le prologue ou se regrouper en petits groupes pour une lecture à voix haute. Ce choix doit se faire en fonction des difficultés des élèves.
- Pour cette première entrée dans le texte, la lecture pourrait se faire uniquement à voix haute.
- Après cette lecture, demander aux élèves ce qu'ils pensent du fait qu'on leur fasse la lecture. Aiment-ils cela ou pas? Quels sont les avantages et les inconvénients?
- Leur lire l'extrait de Pennac sur les premières réactions de ses élèves lorsqu'il leur a lu un livre à voix haute. Les faire réagir à cette lecture.

Stratégies de lecture :

- Revenir avec eux sur les prédictions émises à partir du paratexte.
- Après la lecture, amener les élèves à formuler quelques prédictions sur la suite de la lecture.
- Incrire les prédictions sur le babillard ou sur un chevalet.
- Il est conseillé d'utiliser quelques-unes des stratégies de lecture proposées *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

2

L'ENTRÉE DANS LE RÉCIT DE VIE (SUITE)

Comparaison d'extraits de récit de vie⁸ : (voir les documents aux pages suivantes)

Pour cette activité, les enseignants peuvent se référer au deuxième chapitre du livre suivant :

Collès, L. et Dufays, J.-L. (1989). *Le récit de vie : vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier.

Objectifs :

- Être sensibilisé à différents sous-genres de récit de vie
- Découvrir les caractéristiques du roman autobiographique

Amorce :

- Montrer aux élèves des livres populaires présentant autant des biographies que des autobiographies et leur demander s'ils voient des différences entre les deux seulement en regardant le paratexte.

Déroulement :

- Lire avec les élèves trois courts extraits de récit de vie (autobiographie, journal intime, biographie, chronique, etc.).
- Laisser les élèves trouver en équipe les ressemblances et les différences entre les extraits.
- Mettre en commun les réponses des équipes.
- Discuter avec les élèves des caractéristiques des différents sous-genres.

Intégration :

- Élaborer collectivement un tableau comparatif.

Découverte de l'actualité du genre :

Pour cette activité, les enseignants peuvent se référer au quatrième chapitre du livre suivant :

Collès, L. et Dufays, J.-L. (1989). *Le récit de vie : vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier.

Objectifs :

- Découvrir l'actualité du genre
- Découvrir les motivations des auteurs et des lecteurs de récits de vie
- Apporter des éléments nouveaux sur le genre : son histoire, son ambivalence entre la fiction et la réalité

⁸ Cette activité s'inspire d'une activité présentée dans Lacombe, A., Morin, F., Sorin, N., et Trudeau, S. (1999). *Découvertes. Français 2^e secondaire, 2^e étape*. Boucherville : Graficor.

Amorce :

- As-tu déjà lu un livre ou vu un film relatant la vie de quelqu'un? De qui s'agissait-il? Pourquoi as-tu lu ce livre ou regardé ce film? Qu'est-ce qui te motivait?
- À quoi peut servir de lire un récit de vie?
- À quoi peut servir d'écrire le récit de sa vie?
- Est-ce que les histoires vécues sont populaires aujourd'hui? Pourquoi?
- Qu'est-ce qu'un récit de vie?

Déroulement :

- Établir avec les élèves les différentes motivations des auteurs de récits de vie (besoin d'information, d'édification, d'identification, besoin d'un retour au réel et au « je », désirs « impurs »). Pourquoi les auteurs de récits de vie décident-ils d'écrire leur vie?
- Consigner les réponses au tableau.

Intégration :

- Après avoir relu la quatrième de couverture et le premier chapitre, leur demander pourquoi, selon eux, Bruno Roy a-t-il écrit son récit de vie. Noter les différentes réponses sur le babillard et les ajuster, si nécessaire, au fur et à mesure que la lecture du livre se fera. À la visite de l'auteur, valider les réponses avec lui.

Date : _____

Nom : _____

Extraits de récit de vie (enseignants)

1 *Biographie (Hayden Herrera, Frida, Biographie de Frida Kahlo, 1996)*

« Frida était (passé) une petite fille espiègle et potelée, au menton creusé d'une fossette et aux yeux malicieux. Sur une photo de famille (documentation) prise lorsqu'elle avait à peu près sept ans, on remarque toutefois un net changement : elle s'est transformée en grande perche maigrichonne, au visage sombre et à l'air renfermé. Isolée du groupe, elle émerge d'un buisson derrière lequel elle semble se cacher. C'est à la maladie qu'il faut attribuer cette métamorphose.

À six ans, Frida fut atteinte de poliomyélite⁹ et elle dut garder la chambre pendant neuf mois. « Tout a commencé par une douleur terrible à la jambe droite, qui irradiait du muscle jusqu'au pied, raconte-t-elle. Avec de petites serviettes chaudes imbibées d'eau de noix, on lavait ma petite jambe dans une baignoire.

Ce fut sans doute à cette époque qu'apparut le curieux alliage de narcissisme et d'extraversion qui caractérisait Frida à l'âge adulte. » (documentation)

L'auteur n'est pas le personnage

2 *Autobiographie (Jerry Lewis, Quand je fais du cinéma, 1971)*

« Lorsque j'étais enfant, je voulais (passé) devenir écrivain mais à quinze ans je découvris, quel choc, qu'il existait des gens comme Saroyan et Hemingway, qui faisait la même chose, et même qui insistaient, qui allaient de l'avant, sans moi, quoi que je fasse.

Vingt-cinq ans plus tard (pas nécessairement chronologique – ordonne les épisodes à son goût), je me retrouvais à l'Université de Californie du Sud, enseignant non pas l'art d'écrire, certes, mais à peu près tout le reste touchant à la réalisation de films. Imaginez ma surprise lorsque l'éditeur Random House me demanda un livre sur le cinéaste complet. Je répondis que je lui écrirai. Il me dit : « Surtout pas. » À ma question : « Comment écrire un livre sans l'écrire? », il conseilla : « Enregistrez chacun de vos cours et votre livre sera tout ce que vous avez dit, accompagné de votre signature. »

Les pages qui suivent représentent donc quelque quinze mille mètres de bande magnétique, assemblés, examinés, écoutés, transcrits et enfin répartis en un certain nombre de rubriques. »

L'auteur est à la fois le personnage et le narrateur

⁹ Maladie infectieuse due à un virus qui se fixe dans les centres nerveux et pouvant provoquer des paralysies locales parfois mortelles et des atrophies musculaires souvent irréversibles.

3 *Journal intime (Anne Frank, Le journal d'Anne Frank, 1947)*

« Samedi 20 juin 1942

Il y a plusieurs jours que je n'ai plus écrit [...] (discontinu) C'est pour moi une sensation bien singulière que d'exprimer mes pensées, non seulement parce que je n'ai jamais écrit encore, mais parce qu'il me semble que, plus tard, ni moi ni qui que ce soit d'autre ne s'intéresserait aux confidences d'une écolière de treize ans. (n'est pas destiné à être lu) Enfin, cela n'a aucune importance. J'ai envie d'écrire, et bien plus encore de sonder mon cœur à propos de toutes sortes de choses.

[...] Personne ne voudra croire qu'une fillette de treize ans se trouve seule au monde. D'ailleurs, ce n'est pas tout à fait vrai : j'ai des parents que j'aime beaucoup et une sœur de seize ans (faits); j'ai, tout compte fait, une trentaine de camarades parmi lesquels de soi-disant amies; j'ai des admirateurs à la pelle qui me suivent du regard, tandis que ceux qui, en classe, sont mal placés pour me voir, tentent de saisir mon image à l'aide d'une petite lampe de poche. J'ai de la famille, d'aimables oncles et tantes, un foyer agréable, non, il ne me manque rien apparemment, sauf l'Amie (son journal personnifié – elle le nommera Kitty). Avec mes camarades, je ne puis que m'amuser, rien de plus. Je ne parviens jamais à parler avec eux d'autres choses que de banalités, même avec une de mes amies, car il nous est impossible de devenir plus intimes, c'est là le hic. Ce manque de confiance est peut-être mon défaut à moi. En tout cas, je me trouve devant un fait accompli, et c'est assez dommage de ne pas pouvoir l'ignorer. »

L'auteur est à la fois le personnage et le narrateur

Date : _____
 Nom : _____

Extraits de récit de vie

1

« Frida était une petite fille espiègle et potelée, au menton creusé d'une fossette et aux yeux malicieux. Sur une photo de famille prise lorsqu'elle avait à peu près sept ans, on remarque toutefois un net changement : elle s'est transformée en grande perche maigrichonne, au visage sombre et à l'air renfermé. Isolée du groupe, elle émerge d'un buisson derrière lequel elle semble se cacher. C'est à la maladie qu'il faut attribuer cette métamorphose.

À six ans, Frida fut atteinte de poliomyélite¹⁰ et elle dut garder la chambre pendant neuf mois. « Tout a commencé par une douleur terrible à la jambe droite, qui irradiait du muscle jusqu'au pied, raconte-t-elle. Avec de petites serviettes chaudes imbibées d'eau de noix, on lavait ma petite jambe dans une baignoire.

Ce fut sans doute à cette époque qu'apparut le curieux alliage de narcissisme et d'extraversion qui caractérisait Frida à l'âge adulte. »

2

« Lorsque j'étais enfant, je voulais devenir écrivain mais à quinze ans je découvris, quel choc, qu'il existait des gens comme Saroyan et Hemingway, qui faisaient la même chose, et même qui insistaient, qui allaient de l'avant, sans moi, quoi que je fasse.

Vingt-cinq ans plus tard, je me retrouvais à l'Université de Californie du Sud, enseignant non pas l'art d'écrire, certes, mais à peu près tout le reste touchant à la réalisation de films. Imaginez ma surprise lorsque l'éditeur Random House me demanda un livre sur le cinéaste complet. Je répondis que je lui écrirai. Il me dit : « Surtout pas. » À ma question : « Comment écrire un livre sans l'écrire? », il conseilla : « Enregistrez chacun de vos cours et votre livre sera tout ce que vous avez dit, accompagné de votre signature. »

Les pages qui suivent représentent donc quelque quinze mille mètres de bande magnétique, assemblés, examinés, écoutés, transcrits et enfin répartis en un certain nombre de rubriques. »

¹⁰ Maladie infectieuse due à un virus qui se fixe dans les centres nerveux et pouvant provoquer des paralysies locales parfois mortelles et des atrophies musculaires souvent irréversibles.

3

« Samedi 20 juin 1942

Il y a plusieurs jours que je n'ai plus écrit [...] C'est pour moi une sensation bien singulière que d'exprimer mes pensées, non seulement parce que je n'ai jamais écrit encore, mais parce qu'il me semble que, plus tard, ni moi ni qui que ce soit d'autre ne s'intéresserait aux confidences d'une écolière de treize ans. Enfin, cela n'a aucune importance. J'ai envie d'écrire, et bien plus encore de sonder mon cœur à propos de toutes sortes de choses.

[...] Personne ne voudra croire qu'une fillette de treize ans se trouve seule au monde. D'ailleurs, ce n'est pas tout à fait vrai : j'ai des parents que j'aime beaucoup et une sœur de seize ans; j'ai, tout compte fait, une trentaine de camarades parmi lesquels de soi-disant amies; j'ai des admirateurs à la pelle qui me suivent du regard, tandis que ceux qui, en classe, sont mal placés pour me voir, tentent de saisir mon image à l'aide d'une petite lampe de poche. J'ai de la famille, d'aimables oncles et tantes, un foyer agréable, non, il ne me manque rien apparemment, sauf l'Amie. Avec mes camarades, je ne puis que m'amuser, rien de plus. Je ne parviens jamais à parler avec eux d'autres choses que de banalités, même avec une de mes amies, car il nous est impossible de devenir plus intimes, c'est là le hic. Ce manque de confiance est peut-être mon défaut à moi. En tout cas, je me trouve devant un fait accompli, et c'est assez dommage de ne pas pouvoir l'ignorer. »

Date : _____
 Nom : _____

Les principaux types de récits de vie (enseignants)

Autobiographie	Biographie	Journal intime
<p>Qui est le personnage principal? Représente l'auteur</p>	<p>Qui est le personnage principal? Personnages connus ou ayant accompli quelque chose d'important, d'incroyable</p>	<p>Qui est le personnage principal? L'auteur</p>
<p>Qui est celui qui raconte (narrateur)? Représente l'auteur</p>	<p>Qui est celui qui raconte (narrateur)? Souvent un narrateur autre que le personnage principal</p>	<p>Qui est celui qui raconte (narrateur)? L'auteur</p>
<p>Quel est le pronom utilisé le plus souvent? Je</p>	<p>Quel est le pronom utilisé le plus souvent? Il</p>	<p>Quel est le pronom utilisé le plus souvent? Je</p>
<p>Autres caractéristiques : Généralement au passé Sélectionne et ordonne les épisodes contrairement au journal intime où tout est là</p>	<p>Autres caractéristiques : Généralement au passé Restitue intégralement l'histoire avec beaucoup de fidélité Basée sur une documentation</p>	<p>Autres caractéristiques : Présent ou passé (peu d'écart entre l'évènement et l'écriture) N'est pas destiné à être lu, c'est pourquoi les auteurs lui donnent parfois un nom. Texte discontinu Rédigé sur le vif Présences de dates (chronologique) Spontanéité Grand nombre de faits</p>

Date : _____
 Nom : _____

Les principaux types de récits de vie

Qui est le personnage principal?	Qui est le personnage principal?	Qui est le personnage principal?
Qui est celui qui raconte (narrateur)?	Qui est celui qui raconte (narrateur)?	Qui est celui qui raconte (narrateur)?
Quel est le pronom utilisé le plus souvent?	Quel est le pronom utilisé le plus souvent?	Quel est le pronom utilisé le plus souvent?
Autres caractéristiques :	Autres caractéristiques :	Autres caractéristiques :

3

L'ENTRÉE DANS LE RÉCIT DE VIE (SUITE)

Début de la ligne du temps :

Objectifs :

- Mieux comprendre le récit
- Mieux se situer dans le déroulement chronologique du récit

Amorce :

- Est-ce que le récit des *Calepins de Julien* est toujours chronologique? Est-ce qu'il y a des retours en arrière ou des anticipation? Est-ce difficile de comprendre les événements de l'histoire?

Déroulement :

- Les élèves doivent reconstruire les événements du prologue et de la première partie.
- Faire des équipes de deux ou trois et remettre à chacune les rectangles des titres de chapitres et les carrés avec tous les événements importants du prologue et de la première partie.

Intégration :

- Partager ses réponses avec le groupe de manière volontaire.
- La ligne du temps se poursuivra durant toute la lecture du livre, et ce, idéalement à chaque fin de chapitre ou de partie.

4

SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE

Débat : Qui a droit à l'éducation? (voir le document aux pages suivantes)

Amorce :

- Lecture de l'extrait suivant en faisant une petite mise en scène :
« - *Notre œuvre d'éducation... pas nés pour étudier* » (p. 152-153).
- Lire aussi l'extrait suivant aux élèves :
« *Julien s'est fait... appris à lire, un oubli* » (p. 201).
- Selon toi, pourquoi sœur Odile est-elle en colère? De quel préjugé ou de quelle injustice les orphelins sont-ils victimes?

Objectifs :

- Découvrir l'importance d'être instruit
- Réfléchir aux préjugés et aux attitudes que peuvent avoir certains éducateurs
- Développer des habiletés en communication orale

Déroulement :

La préparation du débat :

- S'il s'agit du premier débat de la classe, préparer les élèves à utiliser la recherche documentaire, la logique et le sens plutôt que les émotions afin d'énoncer leurs points de vue.
- Expliquer aux élèves le fonctionnement, les différents rôles et les étapes d'un débat. Leur montrer un exemple. Possibilité de consulter les sources suivantes :
 - Mure, S. (2002). Les ateliers philosophiques à travers le débat à l'école primaire. Dossier professionnel. Académie de Poitiers. Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/mure/stephmure.zip>.
 - Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, 133, 67-70.
 - Fédération canadienne des débats étudiants (1997). Les éléments du débat académique. Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://www.commelair.com/fcde/Academiq.htm>.

Le débat :

- À partir d'un thème ou après avoir lu l'extrait choisi, faire un remue-ménages avec les jeunes pour émettre plusieurs affirmations, souvent toutes faites. Par exemple, pour le thème du *racisme*, les opinions pourraient être : il y a des races inférieures, les hommes sont tous égaux, le racisme existe aussi entre les personnes d'une même race, etc. Pour le thème *Le droit à l'éducation*, les opinions pourraient être : seuls les enfants riches peuvent être éduqués, le gouvernement doit éduquer tous les enfants, etc.

- Toujours avec les élèves, retenir ensuite une seule affirmation.
- Répartir ensuite les élèves en deux équipes. Chaque équipe se concerta pour choisir une opinion commune concernant cette affirmation et établir une liste d'arguments. Des recherches sur le sujet peuvent aussi être faites par les élèves pour le documenter et pour qu'ils soient mieux préparés au débat. Chaque camp doit préparer une argumentation comprenant une dizaine de points (en ayant si possible quelques arguments forts) et choisir plusieurs orateurs (au moins trois).

Le débat¹¹

1. Un modérateur dirige le débat et s'assure du respect des règles.
2. S'il le souhaite, le modérateur choisit un maître de l'ordre qui assure à sa place le respect des règles.
3. Un maître du temps chronomètre les discours.
4. Six orateurs prendront la parole.
5. Chaque orateur ne parle qu'une fois, sauf le premier orateur affirmatif.
6. Les orateurs s'adressent aux autres orateurs à la troisième personne en les désignant comme suit : *le premier orateur affirmatif, le deuxième orateur négatif...*
7. Les orateurs peuvent s'adresser directement à l'auditoire : *Ainsi, Mesdames et Messieurs, je conclus...*
8. Comme salutation, plutôt que de s'adresser à *Monsieur le Président* tel que dans le débat parlementaire, on emploie la formule suivante : *Monsieur le modérateur (Madame la modératrice), honorables juges, dignes adversaires, Mesdames et Messieurs...* De fait, il suffit de s'adresser à *Monsieur le modérateur* ou à *Madame la modératrice*. Les orateurs n'ont pas à employer de formules plus longues.
9. Personne ne peut interrompre. Ainsi, durant le discours, l'orateur a le contrôle absolu : il peut être tantôt très calme, tantôt très agité, sans craindre qu'au point culminant de son discours un point d'ordre en détruise l'effet dramatique.
10. Les orateurs doivent surveiller leur langage et leur présentation.



¹¹ Source : Mure, S. (2002). Les ateliers philosophiques à travers le débat à l'école primaire. Dossier professionnel. Académie de Poitiers. Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/mure/stephmure.zip>. Fédération canadienne des débats étudiants (1997). Les éléments du débat académique. Document récupéré le 17 avril 2007 de <http://www.commelair.com/fcde/Academiq.htm>.

Le déroulement des discours :

1 ^{er} Affirmatif (discours constructif)	4-5 minutes
1 ^{er} Négatif (discours constructif et réfutation)	6-8 minutes
2 ^e Affirmatif (discours constructif et réfutation)	6-8 minutes
2 ^e Négatif (discours constructif et réfutation)	6-8 minutes
3 ^e Affirmatif (discours constructif et réfutation)	6-8 minutes
3 ^e Négatif (discours constructif et réfutation)	6-8 minutes
1 ^{er} Affirmatif (réfutation)	3 minutes

Retour sur le débat

5

SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE (SUITE)

Production écrite : « L'école idéale pour les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage » (voir les documents aux pages suivantes)

Première amorce :

- Lire l'extrait suivant aux élèves :
« - *Montre-moi ta main droite... gouverne complète de son groupe* » (p. 29).
- Comment expliquer que Roger ne puisse répondre aux questions?
- Que penses-tu de la réaction de Julien? De celle de l'institutrice?
- As-tu déjà été témoin d'une situation semblable? Laquelle?

Deuxième amorce :

- Poser des questions précises sur leur passé scolaire. Les réponses seront individuelles et écrites dans leur Calepin :
 - Combien d'écoles as-tu fréquentées?
 - Qu'est-ce que tu as le plus aimé?
 - Qu'est-ce que tu as le moins aimé?
 - Quelles sont tes forces à l'école?
 - Quelles sont tes faiblesses à l'école?
- Possibilité d'un partage volontaire avec le groupe-classe.

Objectifs :

- Comprendre ce que peut être une difficulté scolaire
- Identifier ses capacités scolaires, ses forces et ses faiblesses
- Identifier ses difficultés en lecture et en écriture
- Écrire un texte descriptif parlant de soi

Rédaction :

- À partir du plan d'écriture sur transparent, expliquer aux élèves les trois grands sujets de la rédaction qu'ils doivent faire.
- Expliquer comment l'introduction et la conclusion doivent être rédigées.
- Le brouillon est ensuite révisé et corrigé avant d'être transcrit à l'ordinateur.

Tes écoles

1. Combien d'écoles as-tu fréquentées?
2. Qu'est-ce que tu as le plus aimé?
3. Qu'est-ce que tu as le moins aimé?
4. Quelles sont tes forces à l'école?
5. Quelles sont tes faiblesses à l'école?

Plan de la production écrite

Introduction :

- Sujet amené – tu donnes une petite idée du sujet dont tu vas parler
 - « Il y a différents types d'école... »
- Sujet posé – tu dis clairement quel est ton sujet
 - « Je vais vous expliquer comment pourrait être l'école idéale pour... »
- Sujet divisé – tu énumères les parties de ton développement
 - « En premier, je décrirai l'école... En deuxième, je parlerai de..., etc. »

Développement :

- 1^{re} partie
 - Description de l'école
- 2^e partie
 - Ambiance dans l'école (les relations, etc.)
- 3^e partie
 - Activités et apprentissages
- 4^e partie
 - Et en plus...

Conclusion :

- Retour sur les parties du développement
 - « Je vous ai d'abord parlé de... et ensuite de... »
- Nouvelle idée
 - « Cette école idéale pourrait favoriser... »

Date : _____
Noms : _____

Plan d'écriture
L'école idéale

Répondez à chacune des questions suivantes pour préparer votre production écrite.

1. Description

a. Est-ce que cette école idéale serait grande? Petite? Combien d'élèves y aurait-il dans l'école?

b. Combien de salles de classe y aurait-il? Comment seraient-elles décorées?

c. Est-ce qu'il y aurait des salles communes? Comment seraient-elles décorées?

d. Comment seraient divisés les groupes?

2. Ambiance

a. Quelle serait l'ambiance de cette école?

b. Comment seraient les relations entre les élèves? Entre les élèves et les enseignants?

3. Activités et apprentissages

a. Quelles matières les élèves auraient-ils au programme?

b. Quelles activités d'apprentissage feraient-ils en classe?

c. Y aurait-il des activités durant les pauses? Sur l'heure du dîner? Après les cours?

6

SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE (SUITE)

SUITE – Production écrite : « L'école idéale pour les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage »

7

ÉCRIRE, SE CONSTRUIRE**Préparer la rencontre de Bruno Roy**

- Faire un retour sur la tragédie des orphelins de Duplessis et de la vie de Bruno Roy. Un diaporama peut être utilisé comme support visuel.
- Préparer avec les élèves le déroulement de la journée.
- Préparer avec les élèves les questions qu'ils veulent poser à Bruno Roy. Les élèves écrivent d'abord cinq questions dans leur calepin. Par la suite, nous mettons en commun les questions au tableau.

8

ÉCRIRE, SE CONSTRUIRE (SUITE)

Préparer la rencontre de Bruno Roy

- Préparer avec les élèves le déroulement de la journée.
- Faire un retour sur les questions.
- Retenir avec les élèves une quinzaine de questions et les répartir entre eux.

Le signet : (activité d'arts plastiques liée au projet)

Objectifs :

- Faire un signet pour marquer la page de leur livre

Déroulement :

- Le signet est fait avec la méthode du *scrapbooking*
- Il y a deux critères à respecter :
 - Écrire son nom avec des lettres différentes. Pourquoi? Les orphelins n'ont pas d'identité et cherchent leur origine.
 - Choisir une phrase des *Calepins de Julien* qu'ils aiment et l'inscrire à l'intérieur du signet.

9

ÉCRIRE, SE CONSTRUIRE (SUITE)

Rencontre avec Bruno Roy

- L'auteur fait la lecture aux élèves.
- Il raconte ensuite comment il a vécu les événements (mini-conférence).
- Les élèves posent les questions qu'ils ont préparées.
- Retour sur la rencontre après le départ de l'écrivain.

Les « étiquettes » (voir le document à la page suivante)

Amorce :

- Lire l'extrait suivant aux élèves :
« *Julien ressent... peut-être même à concevoir* » (p. 259-260).
- Qu'est-ce qui met Julien en colère?
- Crois-tu que « l'étiquette » de Julien (77 de quotient, malade mental) lui restera? Pourra-t-il s'en défaire?
- Est-ce que cette « étiquette » le définit? Est-il vraiment comme ça?

Objectifs :

- Apprendre à mieux se connaître
- Réfléchir à la perception de soi comme élève

Déroulement :

- Leur demander d'écrire en quelques mots comment les autres (parents, amis, enseignants) les perçoivent comme élèves.
- Leur demander ensuite d'écrire comment eux se perçoivent comme élèves.
- En grand groupe, les questionner ensuite sur les réponses de l'activité Les étiquettes : Est-ce que les perceptions de tes parents et de tes amis reflètent la réalité? Pourquoi? Penses-tu que ce sont des « étiquettes » qui te sont accolées? Pourquoi? etc.

Intégration :

- Faire un retour sur les différences de perception : Quelles sont les ressemblances et les différences entre les perceptions des parents, des amis et les miennes? Lesquelles te définissent le mieux?

Date : _____

Nom : _____

Les étiquettes

Réponds à chacune des questions suivantes.

Les autres pensent que...

1. Mes parents pensent qu'à l'école je suis bon...

2. Mes enseignants pensent qu'à l'école je suis bon...

3. Mes amis pensent qu'à l'école je suis bon...

4. Mes parents pensent qu'à l'école j'ai de la misère...

5. Mes enseignants pensent qu'à l'école j'ai de la misère...

6. Mes amis pensent qu'à l'école j'ai de la misère...

Et moi je pense que...

a. À l'école, je suis bon...

b. À l'école, j'ai de la misère...

10 SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE (SUITE)

Aucune activité n'est réalisée et la période est entièrement consacrée à la lecture.

Activités sur le schéma narratif (voir les documents aux pages suivantes)

Amorce :

- Comme amorce, raconter *L'histoire de Vladimir* aux élèves.

Objectifs :

- Reconnaître les éléments du schéma narratif.
- Observer qu'un récit peut comporter plusieurs histoires.

Déroulement :

- Expliquer les étapes du schéma narratif aux élèves.
 - Remettre le tableau aux élèves et compléter avec eux la deuxième colonne.
- Revenir sur l'histoire de Vladimir présentée en amorce et faire reconnaître aux élèves les étapes.
 - Remettre aux élèves le texte de l'histoire de Vladimir ou le présenter sur un transparent et trouver avec eux chacune des étapes.
- Si nécessaire, faire avec les élèves le schéma narratif du Petit chaperon rouge pour s'assurer de leur compréhension.

Intégration :

- Demander aux élèves de retracer le schéma narratif d'une scène des *Calepins de Julien*
 - Choisir une scène percutante pour susciter l'attention des jeunes comme celle où les enfants se vengent du moniteur Legault (pages 269 et 270 - sans le dernier paragraphe).
 - Lire la scène avec les élèves.
 - Leur demander de compléter individuellement le tableau du schéma narratif de cette scène.
 - Revenir en groupe sur le schéma.
- Rappeler aux élèves la structure du schéma narratif lorsqu'ils doivent préparer le plan d'un texte narratif.

Date : _____

Nom : _____

L'histoire de Vladimir

Il y a fort longtemps vivait un homme qui connaissait beaucoup de contes populaires russes. Sa mère lui en avait lu plusieurs quand il était bébé. À l'âge où on va à l'école, il dévorait déjà tous les contes qui lui tombaient sous la main, tel un ogre. Cet homme s'appelait Vladimir*. Un jour qu'il se promenait dans la steppe herbeuse, il eut un éclair de génie : tous ces contes racontent des histoires bien différentes, et pourtant, elles sont toutes construites de la même façon, comme s'il y avait un modèle, comme si elles sortaient d'un moule. Alors, pour vérifier la justesse de ses intuitions, Vladimir observa de plus près les contes de son enfance. Il s'intéressa ensuite aux contes des autres pays, des autres cultures. Il constata avec une joie non dissimulée que toutes ces histoires obéissaient aux mêmes règles de construction. Il élaborait alors sur papier un squelette d'histoire adaptable à tous les récits du monde entier. Il venait de rendre évidente l'existence du schéma narratif, qui fit de nombreux petits. (Sorin dans Lacombe, Morin, Sorin et Trudeau, 1999, p. 91).

* Vladimir Propp (1895-1970) était un folkloriste soviétique. En analysant les contes populaires russes, il mit en évidence, dès 1928, l'existence d'une séquence fondamentale qui permet d'engendrer tout récit.

La structure du texte et le schéma narratif Compléments d'information pour les enseignants

Sources :

De Koninck, G. (1997). *Questionner le texte narratif*. Montréal : Éditions Logiques.

De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.

« Le texte narratif relève de plusieurs genres littéraires ou non littéraires – conte, fable, nouvelle, poème, roman, récit de voyage ou fait divers. Il répond cependant à une organisation qui, malgré ses différents styles et formes, sera la même pour tout ce qui s'appelle « récit ».

Or, cette organisation qui peut constituer, pour le lecteur et le scripteur novices, un point de repère et un guide au moment de l'analyse ou de la production d'un récit. Le développement de compétences diverses, la détermination de familles de situations facilitant le traitement de l'information et la capacité de bien comprendre les similitudes et les différences entre les genres pourront alors prendre racine. Cette organisation porte le nom de « schéma narratif » (De Koninck, 2005, p. 44-45).

Le schéma narratif est une succession logique d'actions.

<p>Situation initiale</p> 	<p>« À ce stade, tout se déroule normalement. Un personnage quitte la maison, prend l'avion, va enseigner, etc. C'est la routine. Un couple s'aime depuis des années. Il n'y a aucune ombre au tableau. Chacun est maître de son univers; c'est l'équilibre. Rien ne laisse présager un malheur ou une tragédie. La situation initiale correspond à une situation de la vie courante, peu importe le pays, l'époque ou le nombre de personnages » (De Koninck, 2005, p. 45).</p> <p>Elle « correspond à la situation, habituellement stable, dans laquelle se trouvent les personnages avant de faire face à la crise. Les personnages sont décrits et situés dans le temps et l'espace. Dans les contes, la situation initiale est souvent introduite par la formule " Il était une fois..." » (Giasson, 2003, p. 115).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>L'élément déclencheur</p> 	<p>« Pour qu'il y ait récit, il faut que quelque chose d'inhabituel change le cours des événements. Ce ne peut être une simple description de faits ou d'évènements. L'équilibre initial doit être brisé. Les élèves doivent comprendre que le récit (l'intrigue) est perturbé. Sinon, pourquoi en parler? Si l'avion atterrit et que le couple continue de s'aimer, à quoi bon y faire allusion? » (De Koninck, 2005, p. 45).</p> <p>Il « correspond à l'évènement qui vient bouleverser la stabilité de départ. Un problème ou une difficulté apparaît, qui engendre une crise et va pousser le personnage principal à agir. L'évènement déclencheur est souvent introduit par un adverbe (soudain, brusquement, etc.) ou un indicateur de temps (ce jour-là, un jour, etc.) » (Giasson, 2003, p. 115).</p>
<p>Les péripéties</p> 	<p>« Un fois commencée, l'histoire doit continuer. Il y aura donc une série d'évènements et leur récit sera au gré de l'auteur. (De Koninck, 1997) Ainsi, l'auteur pourra commencer par la fin pour revenir au début, faire appel à des retours en arrière, inclure une autre histoire dans l'histoire principale, éliminer une situation finale et donner une forme caractéristique (un genre) à son récit.</p> <p>Tout au long du récit, diverses péripéties auront lieu. Divers rôles seront adoptés par les personnages, créant ainsi des situations qui permettront au personnage principal d'espérer retrouver son équilibre initial ou un nouvel équilibre plus satisfaisant encore. Il aura des alliés et des ennemis, traversera des épreuves plus ou moins cruelles » (De Koninck, 2005, p. 45-46).</p> <p>Elle « correspondent aux efforts et aux actions du personnage principal en vue de résoudre le problème, de trouver un équilibre. Le héros avance vers la résolution de la crise, en rencontrant divers obstacles » (Giasson, 2003, p. 116).</p>
<p>Le dénouement</p> 	<p>« Le dénouement, c'est la fin de l'aventure. Chaque récit a sa propre fin : tragique, heureuse, incertaine, satisfaisante, etc. Ainsi, la conclusion se soldera par une mort, des retrouvailles, une amitié reconquise, des blessures psychologiques ou physiques à panser, etc » (De Koninck, 2005, p. 46).</p> <p>Il « correspond au résultat, heureux ou malheureux, des actions du personnage principal en vue de résoudre le problème. Le personnage s'est sorti de la crise et le problème est résolu et une nouvelle période stable s'ouvre » (Giasson, 2003, p. 116).</p>

La situation finale	<p>« Au cours de la situation finale, les personnages retrouvent leur équilibre initial ou le perdent à jamais. Parfois, l'auteur portera un jugement sur le dénouement ou le fera porter par un personnage. C'est très évident dans les fables ou les contes. Ce l'est beaucoup moins dans d'autres genres tels que le roman moderne et la nouvelle, où c'est le lecteur qui devra lui-même porter un jugement » (De Koninck, 2005, p. 46).</p> <p>Elle « montre les personnages dans le nouvel ordre des choses. L'histoire est terminée. Une nouvelle situation stable a été créée, différente de la situation initiale. C'est ce qu'indiquent des phrases comme : " Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants " ou " Et depuis ce temps, tous les rhinocéros ont la peau qui plisse ". Le récit se termine aussi parfois par une morale explicitement formulée » (Giasson, 2003, p. 116).</p>
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

« La plupart des éléments du schéma narratif décrits ci-dessus sont présents dans un récit, mais il arrive que certains n'apparaissent pas ou qu'ils soient peu développés » (Giasson, 2003, p. 116).

« Le schéma narratif constitue donc le pilier de la lecture et de l'écriture. Si les élèves le comprennent bien, ils seront alors outillés pour lire ou écrire un texte narratif qui répondra aux exigences de celui-ci » (De Koninck, 1997).

« Il est important de retenir ici qu'il s'agit d'un enchaînement d'évènements. On doit donc constater le caractère évolutif du récit. Or, s'il y a évolution dans le récit, c'est-à-dire dans la succession d'évènements, il y aura aussi évolution des personnages; le bouleversement entraînant des façons d'agir, des rôles apparaissant, des revirements étant possibles, des transformations psychologiques ou physiques se produisant » (De Koninck, 1997).

Nom : _____ Date : _____

Le schéma narratif

Situation initiale 
L'élément déclencheur 
Les péripéties 
Le dénouement 
La situation finale

Le Petit Chaperon rouge selon Jacob et Wilhelm Grimm (*enseignants*)

Situation initiale : Il était une fois une adorable petite fille que tout le monde aimait rien qu'à la voir, et plus que tout, sa grand-mère, qui ne savait que faire ni que donner comme cadeaux à l'enfant. Une fois, elle lui donna un petit chaperon de velours rouge et la fillette le trouva si joli, il lui allait si bien, qu'elle ne voulut plus porter autre chose et qu'on ne l'appela plus que le Petit Chaperon rouge.

Élément déclencheur : Un jour, sa mère lui dit :

- Tiens, Petit Chaperon rouge, voici un morceau de galette et une bouteille de vin : tu iras les porter à ta grand-mère; elle est malade et affaiblie, et elle va bien se régaler. Fais vite, avant qu'il fasse trop chaud. Et sois bien sage en chemin, et ne va pas sauter de droite et de gauche, pour aller tomber et me casser la bouteille de grand-mère, qui n'aurait plus rien. Et puis, dis bien bonjour en entrant et ne regarde pas d'abord dans tous les coins.

- Je serai sage et je ferai tout pour le mieux, promit le Petit Chaperon rouge à sa mère, avant de lui dire au revoir et de partir.

Péripétie 1 : Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt; et lorsque le Petit Chaperon rouge entra dans la forêt, ce fut pour rencontrer le loup. Mais elle ne savait pas que c'était une si méchante bête et elle n'avait pas peur.

- Bonjour, Petit Chaperon rouge, dit le loup.

- Merci à toi, et bonjour aussi, loup.

- Où vas-tu de si bonne heure, Petit Chaperon rouge?

- Chez grand-mère.

- Que portes-tu sous ton tablier, dis-moi?

- De la galette et du vin, dit le Petit Chaperon rouge; nous l'avons cuite hier et je vais en porter à grand-mère, parce qu'elle est malade et que cela lui fera du bien.

- Où habite-t-elle, ta grand-mère, Petit Chaperon rouge? demanda le loup

- Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici; c'est sous les trois grands chênes, et juste en dessous, il y a des noisetiers, tu reconnaîtras forcément, dit le Petit Chaperon rouge.

Fort de ce renseignement, le loup pensa : « Un fameux régal, cette mignonne et tendre jeunesse! Grasse chère, que j'en ferai : meilleure encore que la grand-mère, que je vais engloutir aussi. Mais attention, il faut être malin si tu veux les déguster l'une et l'autre. »

Telles étaient les pensées du loup tandis qu'il faisait un bout de conduite au Petit Chaperon rouge. Puis il dit, tout en marchant :

Péripétie 2 : - Toutes ces jolies fleurs dans le sous-bois, comment se fait-il que tu ne les regardes même pas, Petit Chaperon rouge? Et les oiseaux, on dirait que tu ne les entends pas chanter! Tu marches droit devant toi comme si tu allais à l'école, alors que la forêt est si jolie!

Le Petit Chaperon rouge donna un coup d'oeil alentour et vit danser les rayons du soleil à travers les arbres, et puis partout, partout des fleurs qui brillaient. « Si j'en faisais un bouquet pour grand- mère, se dit-elle, cela lui ferait plaisir aussi. Il est tôt et j'ai bien le temps d'en cueillir. »

Sans attendre, elle quitta le chemin pour entrer dans le sous-bois et cueillir des fleurs; une ici, l'autre là, mais la plus belle était toujours un peu plus loin, et encore plus loin dans l'intérieur de la forêt. Le loup, pendant ce temps, courait tout droit à la maison de la grand-mère et frappait à sa porte.

Péripétie 3 : - Qui est là? cria la grand-mère.

- C'est moi, le Petit Chaperon rouge, dit le loup; je t'apporte de la galette et du vin, ouvre-moi!

- Tu n'as qu'à tirer le loquet, cria la grand-mère. Je suis trop faible et ne peux me lever.

Le Loup tira le loquet, poussa la porte et entra pour s'avancer tout droit, sans dire un mot, jusqu'au lit de la grand-mère, qu'il avala. Il mit ensuite sa chemise, s'enfouit la tête sous son bonnet de dentelle, et se coucha dans son lit, puis tira les rideaux de l'alcôve.

Péripétie 4 : Le Petit Chaperon rouge avait couru de fleur en fleur, mais à présent son bouquet était si gros que c'était tout juste si elle pouvait le porter. Alors elle se souvint de sa grand-mère et se remit bien vite en chemin pour arriver chez elle. La porte ouverte et cela l'étonna. Mais quand elle fut dans la chambre, tout lui parut de plus en plus bizarre et elle se dit : « Mon dieu, comme tout est étrange aujourd'hui! D'habitude, je suis si heureuse quand je suis chez grand-mère! » Elle salua pourtant :

- Bonjour, grand-mère!

Mais comme personne ne répondait, elle s'avança jusqu'au lit et écarta les rideaux. La grand-mère y était couchée, avec son bonnet qui lui cachait presque toute la figure, et elle avait l'air si étrange.

- Comme tu as de grandes oreilles, grand-mère!

- C'est pour mieux t'entendre.

- Comme tu as de gros yeux, grand-mère!

- C'est pour mieux te voir, répondit-elle.

- Comme tu as de grandes mains!

- C'est pour mieux te prendre, répondit-elle.

- Oh! grand-mère, quelle grande bouche et quelles terribles dents tu as!

- C'est pour mieux te manger, dit le loup, qui fit un bond hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon rouge d'un seul coup.

Sa voracité satisfaite, le loup retourna se coucher dans le lit et s'endormit bientôt, ronflant de plus en plus fort.

Dénouement : Le chasseur, qui passait devant la maison, l'entendit et pensa : « Qu'a donc la vieille femme à ronfler si fort? Il faut que tu entres et que tu voies si elle a quelque chose qui ne va pas. » Il entra donc et, s'approchant du lit, vit le loup qui dormait là.

- C'est ici que je te trouve, vieille canaille! dit le chasseur. Il y a un moment que je te cherche...

Et il allait épauler son fusil, quand, tout à coup, l'idée lui vint que le loup avait peut-être mangé la grand-mère et qu'il pouvait être encore temps de la sauver. Il posa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait. Deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sortait du loup en s'écriant :

- Ah! comme j'ai eu peur! Comme il faisait noir dans le ventre du loup!

Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, mais c'était à peine si elle pouvait encore respirer.

Le Petit Chaperon rouge se hâta de chercher de grosses pierres, qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup. Quand celui-ci se réveilla, il voulut bondir, mais les pierres pesaient si lourd qu'il s'affala et resta mort sur le coup.

Situation finale : Tous les trois étaient bien contents : le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui; la grand-mère mangea la galette et but le vin que le Petit Chaperon rouge lui avait apportés, se retrouvant bientôt à son aise. Mais pour ce qui est du Petit Chaperon elle se jura : « Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu. »

Date : _____

Nom : _____

Le schéma narratif
La vengeance des enfants (enseignants)

Lisez la scène de la vengeance des enfants des pages 269 et 270 (sans le dernier paragraphe).

Complétez le schéma narratif de cette scène en écrivant le début de la première phrase et la fin de la dernière phrase de chacune des étapes.

Situation initiale ↓	Deux semaines ont... ...Vincent et Antoine.
L'élément déclencheur ↓	Donatien Legault, que les... ...chamaille pas au dortoir.
Les péripéties ↓	Vincent reste par terre... ...Comme si Vincent s'amusait.
Le dénouement ↓	Vincent ne saura jamais... ...il s'écrase sur le terrazzo.
La situation finale	Puis, c'est la gloire... ...autour de Vincent.

Date : _____

Nom : _____

Le schéma narratif
La vengeance des enfants

Lisez la scène de la vengeance des enfants des pages 269 et 270 (sans le dernier paragraphe).

Complétez le schéma narratif de cette scène en écrivant le début de la première phrase et la fin de la dernière phrase de chacune des étapes.

Situation initiale 	Deux semaines ont... ...
L'élément déclencheur 	
Les péripéties 	
Le dénouement 	
La situation finale	

12

SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE (SUITE)

Compréhension de lecture : (voir les documents à la page suivante)

Objectifs :

- Rester attentif lors de la lecture

Amorce :

- À déterminer...

Déroulement :

- Les enseignants font la lecture de la cinquième partie aux élèves et ceux-ci répondent à quelques questions.
- Retour en groupe sur les questions.

Date : _____

Nom : _____

Des petites questions... (enseignants)

Réponds aux questions suivantes en lisant la cinquième partie des *Calepins de Julien* à la p. 239.

Octobre 1957

1. En regardant Julien, l'abbé Arsenault remarque qu'il n'a pas tout à fait perdu sa...
détermination (p. 239)
2. En regardant Vincent, comment l'abbé Arsenault qualifie-t-il sa personnalité?
« personnalité à tiroirs » (p. 240)
3. Grâce à quoi Gabriel trouve-t-il du plaisir à l'hôpital de la Charité?
Avec la nourriture (p. 240)
4. Pourquoi Julien sait-il qu'il n'est pas fou?
En relisant ces calepins, il s'aperçoit qu'il a un passé. (p. 242)
5. Avec quoi Gabriel parle-t-il à ses amis?
Avec le regard (p. 245)
6. Comment le moniteur Legault nomme-t-il le coin du dortoir où il punit les enfants souffrant d'incontinence urinaire?
« Coin des pompiers » (p. 245)

Janvier 1958

7. Depuis quand Julien et Jacinthe ont-ils des rencontres clandestines?
Trois semaines (p. 247)
8. Qu'est-ce que Julien et Vincent promettent à Gabriel après le viol?
De le venger (p. 250)

Mars 1959

9. Quel est le nouveau travail de Gabriel?

Laveur de planchers (p. 255)

10. Pourquoi les adolescents ne sont-ils pas agités?

Ils reçoivent de l'équanil (p. 255)

11. En la présence de l'enfant de 5 ans, Vincent est...

Moins agressif (p. 257)

12. Quel est le travail de Julien?

Il s'occupe des vieillards (p. 258)

Date : _____

Nom : _____

Des petites questions...

Réponds aux questions suivantes en lisant la cinquième partie des *Calepins de Julien* à la p. 239.

Octobre 1957

1. En regardant Julien, l'abbé Arsenault remarque qu'il n'a pas tout à fait perdu sa...

2. En regardant Vincent, comment l'abbé Arsenault qualifie-t-il sa personnalité?

3. Grâce à quoi Gabriel trouve-t-il du plaisir à l'hôpital de la Charité?

4. Pourquoi Julien sait-il qu'il n'est pas fou?

5. Avec quoi Gabriel parle-t-il à ses amis?

6. Comment le moniteur Legault nomme-t-il le coin du dortoir où il punit les enfants souffrant d'incontinence urinaire?

Janvier 1958

7. Depuis quand Julien et Jacinthe ont-ils des rencontres clandestines?

8. Qu'est-ce que Julien et Vincent promettent à Gabriel après le viol?

Mars 1959

9. Quel est le nouveau travail de Gabriel?

10. Pourquoi les adolescents ne sont-ils pas agités?

11. En la présence de l'enfant de 5 ans, Vincent est...

12. Quel est le travail de Julien?

13

SE CONNAÎTRE COMME APPRENANT ET COMME PERSONNE (SUITE)

Question de faire connaissance : (voir le document à la page suivante)

Objectifs :

- Apprendre à mieux se connaître
- Apprendre à mieux connaître ses pairs

Déroulement :

- Les enseignants lancent l'activité comme si c'était un jeu : « Nous allons faire un jeu sur la connaissance, mais attention, pas n'importe quelles connaissances... Celles de nous-mêmes et des autres... »
- Pour ce faire, vous allez piger à tour de rôle une feuille sur laquelle une phrase à compléter est inscrite. Chacun écrira son nom sur la feuille. Tu auras ensuite cinq minutes pour compléter la phrase en écrivant au moins deux lignes. Tu pigeras et répondras ainsi à trois ou quatre questions. »
- Les enseignants lisent les réponses et les élèves doivent deviner de qui il s'agit.

Nom : _____ Date : _____

Question de faire connaissance

Physiquement, je suis...

Nom : _____ Date : _____

Question de faire connaissance

Mes qualités sont...

Date : _____

Nom : _____

Question de faire connaissance

Ma musique favorite est... (Pourquoi?)

Date : _____

Nom : _____

Question de faire connaissance

Mon sport favori est... (Pourquoi?)

Date : _____

Nom : _____

Question de faire connaissance

Plus tard, je voudrais faire comme métier... (Pourquoi?)

Date : _____

Nom : _____

Question de faire connaissance

Les passe-temps ou les loisirs que j'aime le plus sont... (Pourquoi?)

Une entrevue sur *Les calepins de Julien* : (voir le document à la page suivante)

Objectifs :

- Vérifier l'appréciation générale *Des calepins de Julien*.

Amorce :

- Avoir avec les élèves une petite discussion sur l'appréciation générale du livre.

Déroulement :

- Deux élèves sont complices pour cette activité. Ils joueront le rôle de journalistes. Ils doivent garder le secret et lors des étapes de préparation, ils auront à faire comme les autres pour ne pas éveiller les soupçons.
- Quelques jours précédant l'activité, les enseignants regardent avec les élèves les questions déjà préparées sur *Les calepins de Julien*. Ces questions comprennent un volet sur la compréhension du livre et sur son appréciation générale. Les élèves peuvent choisir à l'avance quelques questions auxquelles ils aimeraient répondre. Ils peuvent faire ce choix en équipe de deux. Idéalement, il faut garder l'activité secrète pour susciter chez eux un effet de surprise. Les enseignants peuvent ainsi leur dire qu'ils devront répondre à ces questions lors d'un court examen oral ou lors d'une prochaine discussion en classe. Les enseignants peuvent ensuite attribuer une question par volet à chacune des équipes. Ils peuvent aussi séparer le groupe en deux et préparer l'ordre de passation des élèves devant les journalistes.
- La journée de l'activité, les deux complices sortiront discrètement de la classe et se déguiseront en journalistes avec des vestons et des cravates. Un local leur est assigné et un enseignant ou un autre élève tient le rôle du caméraman. Ces entrevues sont enregistrées. À tour de rôle, les élèves en équipe de deux rencontreront les journalistes qui auront la liste des questions pour chacun des élèves. Les journalistes tiendront leur rôle le plus sérieusement possible en vouvoyant leurs pairs et en les appelant Monsieur ou Madame.
- En après-midi, les élèves et les enseignants écouteront les entrevues lors d'un goûter. Une discussion pourrait ensuite être amorcée sur l'appréciation des élèves du projet de lecture.

Intégration :

- Bien évidemment, pour favoriser l'intégration de l'ensemble du projet, les enseignants peuvent réutiliser les apprentissages faits durant le projet dans les prochaines activités sur la lecture et l'écriture. Ils pourraient également faire la lecture d'un autre livre avec les élèves ou favoriser des lectures individuelles.
- En équipe de deux les élèves peuvent aussi répondre aux questions suivantes : Recommanderiez-vous la lecture de ce livre? Pourquoi et à qui? Revenir en grand groupe sur les réponses des élèves.

Date : _____

Nom : _____

Les calepins de Julien
Qu'as-tu compris et qu'en penses-tu?

Avant de chercher dans le livre certaines réponses de la première colonne, tu peux t'aider de la ligne du temps pour trouver la partie et le chapitre.

Qu'as-tu compris du livre?	Que penses-tu du livre?
Pourquoi les enfants de l'orphelinat ne vont-ils plus à l'école?	Si tu pouvais changer le sort de Vincent, que lui arriverait-il?
Pourquoi le moniteur Legault arrête-t-il son attouchement sexuel sur Julien?	Penses-tu que Julien, Gabriel et Vincent ont une identité même s'ils sont orphelins? Pourquoi?
Pourquoi le docteur a-t-il modifié les dossiers médicaux des enfants?	Quel(s) événement(s) de l'histoire as-tu le plus aimé? Pourquoi?
Pourquoi l'orphelinat du Mont de la Charité est-il transformé en hôpital? Qu'arrive-t-il aux enfants?	Si tu pouvais changer le sort de Julien, que lui arriverait-il?
Pourquoi l'Abbé Arsenault ne veut-il plus être prêtre?	Pourquoi selon toi le moniteur Legault est-il si méchant envers les enfants?
Pourquoi Julien s'en est-il mieux sorti que les autres?	Si tu pouvais changer le sort de Gabriel, que lui arriverait-il?
Pourquoi Julien écrit-il dans ses <i>Calepins</i> ?	Penses-tu que Julien aurait réussi à s'en sortir s'il était analphabète? Pourquoi?
Pourquoi Julien a-t-il hésité avant de faire partie du comité des orphelins?	Si tu pouvais changer la fin du livre, comment se terminerait-il?
Est-ce que le paratexte du livre (couvertures, images sur le dessus, texte à l'endos) te donne des indices sur l'histoire? Lesquels?	Pourquoi penses-tu que Bruno Roy a écrit <i>Les calepins de Julien</i> ?

15

ÉCRIRE, SE CONTRUIRE (SUITE)

Production écrite : « Ma vie idéale : ce que je deviendrai dans le futur » (voir les documents à la page suivante)

Amorce :

- Faire la lecture d'un extrait où Julien rêve à l'avenir.
- Revenir sur l'extrait en posant des questions.

Objectifs :

- Se projeter dans l'avenir
- Identifier ses projets de vie
- Écrire un texte descriptif parlant de soi

Plan d'écriture :

- Expliquer le thème de la production écrite : si tu t'imagines dans plusieurs années, comment serait ta vie?
- Les élèves répondent aux questions du plan d'écriture.

Rédaction :

- À partir du plan d'écriture, expliquer aux élèves les trois grands points (ce qu'il est devenu, ce qu'il a réalisé, ce qu'il lui reste à réaliser) que les élèves doivent développer dans leur rédaction. Ils doivent aussi faire une introduction et une conclusion.
- Le brouillon est ensuite révisé et corrigé avant d'être transcrit à l'ordinateur.

5. Est-ce que je suis heureux ou heureuse de ce que je suis devenu(e)? Pourquoi?

6. Quelles sont les valeurs importantes pour moi?

7. Quels sont mes défis (ce que je veux améliorer)? Pourquoi?

8. Est-ce que je me sens libre? Pourquoi?

Appendice H

Arbre thématique des entrevues réalisées avec les élèves

Entrevues individuelles semi-dirigées avec les élèves

Perception de soi comme élève

Catégories	Définitions
Élève idéal	L'élève explique et décrit ce que serait pour lui l'élève idéal et il se compare à cette description de l'élève idéal ou il se décrit comme élève.
Élève idéal et lui-même	
Difficultés scolaires Difficultés en anglais Difficultés en mathématiques Difficultés en français Matières favorites (facilités)	L'élève explique s'il a ou non des difficultés scolaires d'une manière générale ou dans les matières suivantes : en anglais, en mathématiques et en français. Il mentionne aussi les matières qu'il préfère ou celles où il se trouve bon.
Difficultés écriture Difficultés lecture Difficultés écriture après projet Difficultés lecture après projet	L'élève explique s'il a ou non des difficultés en écriture et en lecture et il explique ensuite s'il voit une différence en ce qui concerne ses difficultés en écriture et en lecture depuis le projet sur <i>Les calepins de Julien</i> .
Connaissance difficultés hiver	L'élève explique s'il connaît mieux ou non ses difficultés au moment de l'entrevue de l'hiver.

Perception de soi globale

Catégories	Définitions
Perception de soi Perception de soi – Perception de soi + Perception de soi différente Amélioration de soi	L'élève décrit la perception qu'il a de lui-même de façon générale et il mentionne ce qu'il apprécie le moins et le plus de lui-même. Il précise aussi s'il voudrait ou non changer quelque chose sur lui-même. Enfin, il explique s'il croit que la perception de soi est différente de celle qu'il avait au début de l'année.

Appréciation du choix du récit de vie chez les élèves

Catégories	Définitions
Appréciation CJ – Appréciation CJ +	L'élève donne son appréciation négative et positive du livre <i>Les calepins de Julien</i> .

Appréciation du dispositif pédagogique chez les élèves

Catégories	Définitions
Appréciation projet – Appréciation projet +	L'élève donne son appréciation négative et positive du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> .
Amélioration projet	L'élève précise s'il faut ou non améliorer le projet avec <i>Les calepins de Julien</i> ou s'il voudrait y ajouter quelque chose.
Conseils lecture autres élèves	L'élève donne ou non des conseils aux autres élèves qui voudraient lire <i>Les calepins de Julien</i> .

Effets du dispositif pédagogique relevés par les élèves

Catégories	Définitions
Livre après Livre avant	L'élève précise s'il avait ou non déjà lu un livre (roman et non un album pour enfant) avant <i>Les calepins de Julien</i> et s'il souhaite ou non lire d'autres livres et lesquels (ou quels genres) il préférerait.
Plaisir écriture - Plaisir écriture + Plaisir écriture après projet	L'élève explique s'il éprouve ou non du plaisir à écrire. Il explique aussi s'il voit une différence dans le plaisir qu'il éprouve ou non à écrire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Plaisir lecture - Plaisir lecture + Plaisir lecture après projet	L'élève explique s'il éprouve ou non du plaisir à lire. Il explique aussi s'il voit une différence dans le plaisir qu'il éprouve ou non à lire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Calepins et connaissance autres	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur les autres personnes.
Calepins et connaissance soi	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur lui-même.
Calepins et connaissance vie	L'élève explique si le livre <i>Les calepins de Julien</i> lui a permis d'apprendre des choses sur la vie en général.

Appendice I

Arbre thématique de l'entrevue réalisée avec les enseignants

Entrevue semi-dirigée de petits groupes avec les enseignants

Appréciation du choix du récit de vie chez les enseignants

Catégories	Définitions
Appréciation CJ - Appréciation CJ + Appréciation CJ + des élèves	L'enseignant donne son appréciation négative et positive du livre <i>Les calepins de Julien</i> . Il parle aussi de l'appréciation positive des élèves pour le livre <i>Les calepins de Julien</i> .

Appréciation du dispositif pédagogique chez les enseignants

Catégories	Définitions
Appréciation projet + Appréciation projet - des élèves Appréciation projet + des élèves	L'enseignant donne son appréciation positive du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> . Il parle aussi de l'appréciation négative ou positive des élèves pour le projet ou une partie de celui-ci.
Amélioration projet	L'enseignant précise ce qu'il voudrait ou non améliorer du projet avec <i>Les calepins de Julien</i> ou s'il voudrait y ajouter quelque chose.
Engagement enseignant projet Engagement élèves Projet	L'enseignant aborde son propre engagement dans le projet sur <i>Les calepins de Julien</i> et celui des élèves.
Transfert activités projet Projet l'an prochain	L'enseignant précise qu'il souhaite réinvestir les activités faites durant le projet et pense refaire le projet l'an prochain.

Effets du dispositif pédagogique relevés par les enseignants

Catégories	Définitions
Habilités en lecture élève Habilités en lecture élève évolution	L'enseignant soulève quelles sont les habiletés en lecture des élèves et il explique si elles ont évolué.
Plaisir écriture élèves après projet Plaisir lecture élèves après projet	L'enseignant explique s'il voit une différence dans le plaisir que les élèves éprouvent ou non à lire et à écrire depuis le projet des <i>Calepins de Julien</i> .
Ouverture d'esprit élèves	L'enseignant explique que certains élèves démontrent une plus grande ouverture d'esprit à la suite du projet sur <i>Les calepins de Julien</i> .
Projet et connaissance soi élèves	L'enseignant explique si le projet a permis aux élèves de développer leur connaissance de soi.
Projet et pratique enseignante	L'enseignant explique si le projet lui a permis ou non de réfléchir à sa pratique.