

Université de Montréal

Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français
pour développer la compétence scripturale des élèves

Par
Sylvie Marcotte

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D.
en sciences de l'éducation, option didactique

Mars 2020

© Sylvie Marcotte, 2020

Université de Montréal
Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français
pour développer la compétence scripturale des élèves**

Présentée par

Sylvie Marcotte

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet

Présidente-rapporteuse

Pascale Lefrançois

Directrice de recherche

Nathalie Loye

Membre du jury

Marie-Andrée Lord

Examinatrice externe

Serge J. Larivée

Représentant de la doyenne

Résumé

Dans un contexte où les données probantes sont prisées en éducation, cette thèse en didactique du français rappelle la pertinence, pour la recherche et la pratique, de s'intéresser en premier lieu à ce que l'enseignante fait en classe de français. Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves? Pour répondre à cette question, trois objectifs de recherche spécifiques sont poursuivis dans cette thèse. Chaque objectif fait l'objet d'un article scientifique, qui s'intègre dans un devis séquentiel de méthodes mixtes (Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson, 2003).

Le premier article vise à identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves. Il repose sur une analyse secondaire (Dale, 1993) de données collectées à grande échelle au secondaire québécois par le groupe DIEPE (1995) (analyses factorielles exploratoires et régressions multiples à deux niveaux).

Le deuxième article vise à identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui, selon le savoir d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) des enseignantes, participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves. Il repose sur un atelier délibératif (Dogba, Dossa et Dagenais, 2017), lors duquel six enseignantes d'expérience choisissent ensemble des stratégies pédagogiques développant particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves.

Le troisième article vise à décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques retenues consensuellement à l'issue de l'atelier délibératif. Il repose sur l'analyse d'observations directes non participantes menées dans la classe d'une enseignante de français du secondaire québécois au moyen d'un synopsis (Blaser, 2007, 2009; Lord, 2012, 2014; Schneuwly et Dolz, 2009) et d'une grille d'analyse complémentaire qui repose sur les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignante (Aeby Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly, 2000, 2009; Schneuwly et Dolz, 2009).

La mise en relation des résultats des trois articles nous conduit à discuter de leur complémentarité et de celle des méthodes employées ainsi qu'à souligner leurs implications pour la recherche et la pratique. Trois constats se dégagent. 1) Faire écrire les élèves permet aux enseignantes de français du secondaire québécois d'enseigner l'écriture, puisque cela leur permet d'utiliser plusieurs stratégies pédagogiques dans le but de développer la compétence scripturale de leurs élèves. 2) Pour développer la compétence scripturale des élèves, plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être utilisées en classe, toutes de façons à la fois singulières et plurielles. Ces stratégies pédagogiques reposeraient toutes sur la mise à disposition de textes, que l'enseignante peut fournir aux élèves ou qu'elle peut leur faire écrire, et sur la mise en évidence des dimensions des objets de savoir à enseigner dans ces textes, bref sur des formes spécifiques des gestes didactiques fondamentaux *présentifier* et *pointer* (Schneuwly, 2000, 2009). 3) L'enseignante joue un rôle central pour développer la compétence scripturale des élèves en classe de français au secondaire québécois, par l'étayage et la diversification des stratégies pédagogiques.

Mots-clés

Didactique du français langue première; école secondaire québécoise; stratégies pédagogiques; compétence scripturale; écriture; méthodes mixtes; régression multiple; atelier délibératif; observations en classe.

Summary

In the context of evidence-based education, this thesis in French didactics stresses the relevance, for research and practice, of being primarily interested in what teachers do in French class. What are the pedagogical strategies used in class by French teachers within Quebec secondary schools that participate in developing students' scriptural competence? To answer this question, three specific research objectives are pursued in this thesis. Each objective is the subject of a scientific article, which are all part of a sequential mixed methods research design (Creswell, Plano Clark, Gutmann and Hanson, 2003).

The first article aims to identify the pedagogical strategies used in French class that relate to the writing of better texts by students in Quebec secondary schools. It is based on a secondary analysis (Dale, 1993) of large-scale data that were collected in Quebec secondary schools by the DIEPE group (1995) (exploratory factor analysis and two-level multiple regressions).

The second article aims to identify the pedagogical strategies used in French class within Quebec secondary schools that specifically participate in developing students' scriptural competence according to the teacher's experience knowledge (Tardif and Lessard, 1999). It is based on a deliberative workshop (Dogba, Dossa and Dagenais, 2017), during which six experienced teachers together choose pedagogical strategies that specifically develop the scriptural competence of their students.

The third article aims to describe how the pedagogical strategies elected at the end of the deliberative workshop can be used in French class within Quebec secondary schools. It is based on the analysis of direct nonparticipant observations that were conducted in the class of a French secondary school teacher in Quebec using a synopsis (Blaser, 2007, 2009; Lord, 2012, 2014; Schneuwly and Dolz, 2009) and a complementary analysis grid based on the teacher's fundamental didactic gestures (Aeby Daghe and Dolz, 2008; Schneuwly, 2000, 2009; Schneuwly and Dolz, 2009).

The results of the three articles are then discussed to explore the complementarity of their results and methods, as well as to highlight their implications for research and practice. Three

observations emerge. 1) Having students write allows French secondary school teachers in Quebec to teach writing, as it enables them to use several pedagogical strategies to develop their students' scriptural competence. 2) To develop students' scriptural competence, several teaching strategies can be used in class, in ways that are all simultaneously singular and plural. These pedagogical strategies may be based on the provision of texts that the teacher can show to students or that she can have them produce, and on highlighting the knowledge objects' dimensions that ought to be taught in these texts, in short on specific forms of the fundamental didactic gestures of *presentifying* and *pointing* (Schneuwly, 2000, 2009). 3) The teacher plays a central role in developing the scriptural competence of students in French class within Quebec secondary schools, by scaffolding and diversifying pedagogical strategies.

Keywords

French first language teaching; Quebec secondary schools; pedagogical strategies; scriptural competence; writing; mixed methods; multiple regression; deliberative workshop; classroom observations.

Table des matières

Liste des tableaux.....	xiii
Liste des figures	xv
Remerciements.....	xvi
Introduction.....	1
Chapitre 1. La problématique	4
1.1. De la nécessité de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois	4
1.1.1. La nécessité de savoir écrire	4
1.1.2. Le portrait de la compétence scripturale des élèves québécois à la fin de la scolarité obligatoire	6
1.2. De la pertinence de connaître les stratégies pédagogiques qui participent aux apprentissage des élèves.....	12
1.3. De la pertinence de comprendre comment les stratégies pédagogiques utilisées en classe participent aux apprentissages des élèves	13
1.3.1. Vers une centration sur la description du travail enseignant	14
1.3.2. Vers une reconnaissance du savoir enseignant.....	16
1.3.3. Les retombées pour la recherche et la pratique	19
1.4. De la pertinence de décrire comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves	22
Chapitre 2. Le cadre théorique.....	27
2.1. L’écriture et la compétence scripturale.....	27
2.1.1. L’écriture : une pratique sociale, une activité cognitive.....	28
2.1.2. La compétence scripturale	35
2.1.3. Synthèse.....	45

2.2. Les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale en classe de français.....	46
2.2.1. Les stratégies pédagogiques	46
2.2.2. Des stratégies pédagogiques qui sont utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale	57
2.2.3. Des stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale	76
2.2.4. Synthèse.....	84
2.3. Les stratégies pédagogiques et le développement de la compétence scripturale.....	86
2.3.1. Des recherches quasi expérimentales et corrélationnelles menées en classe de français au secondaire.....	87
2.3.2. Des données collectées en classe de français au secondaire québécois.....	92
2.3.3. Des recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français	94
2.3.4. Apports et limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage.....	101
2.3.5. Synthèse.....	110
2.4. Synthèse du cadre théorique et objectifs de recherche spécifiques	111
 Chapitre 3. La méthodologie générale de la thèse et la présentation des trois articles.....	 117
 Chapitre 4. Le premier article de la thèse	 120
4.1. Introduction.....	121
4.2. Contexte théorique.....	121
4.2.1. La compétence scripturale et la description des performances en écriture	121
4.2.2. Des stratégies pédagogiques utilisées en classe dans le but de développer la compétence scripturale	122
4.2.3. Des stratégies pédagogiques utilisées en classe qui participent au développement de la compétence scripturale.....	124

4.3. Méthodologie.....	127
4.3.1. Sujets	127
4.3.2. Instrumentation.....	128
4.3.3. Méthode d'analyse des données	129
4.3.4. Considérations éthiques.....	133
4.4. Résultats.....	133
4.5. Discussion des résultats	139
4.5.1. L'effet de l'enseignante	139
4.5.2. Les stratégies pédagogiques prédisant de meilleurs textes.....	140
4.5.3. La mesure des performances des élèves en écriture	144
4.6. Conclusion	145
4.7. Références.....	146
Chapitre 5. Le deuxième article de la thèse	147
5.1. Développer la compétence scripturale des élèves du secondaire	148
5.2. Les stratégies pédagogiques	149
5.3. Les savoirs issus de la recherche	150
5.4. Les savoirs issus de l'expérience des enseignantes	153
5.5. Méthodologie.....	154
5.5.1. L'atelier délibératif.....	154
5.5.2. Les participantes	155
5.5.3. Avant l'atelier délibératif : la préparation des participantes.....	156
5.5.4. Pendant l'atelier délibératif : le déroulement et la collecte de données	158
5.5.5. Après l'atelier délibératif : l'analyse des données.....	160
5.6. Résultats et discussion	161
5.6.1. Le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif.....	161
5.6.2. Savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche.....	163
5.6.3. Des stratégies pédagogiques plurielles	165
5.7. Conclusions.....	168
5.8. Références.....	170

Chapitre 6. Le troisième article de la thèse.....	171
6.1. Le contexte.....	172
6.2. Le cadre des gestes didactiques fondamentaux	173
6.3. La collecte de données.....	175
6.4. Le traitement et l'analyse des données	177
6.5. Les activités observées selon l'objectif et les stratégies pédagogiques	181
6.6. La stratégie pédagogique <i>montrer et analyser un texte modèle</i>	183
6.7. La stratégie pédagogique <i>faire le modelage d'une stratégie d'écriture</i>	184
6.8. La stratégie pédagogique <i>faire écrire</i>	186
6.9. La stratégie pédagogique <i>donner une rétroaction sur ce qui a été écrit</i>	188
6.10. La stratégie pédagogique <i>aider pendant l'écriture</i>	189
6.11. Les cinq stratégies pédagogiques : forme singulière, formes plurielles	191
6.12. Références.....	193
 Chapitre 7. La discussion générale de la thèse	 194
7.1. La synthèse des résultats de chaque article.....	194
7.1.1. Le premier article.....	194
7.1.2. Le deuxième article	196
7.1.3. Le troisième article	198
7.2. La complémentarité des méthodes de recherche pour répondre à la question générale.....	200
7.3. La complémentarité des réponses à la question de recherche générale.....	202
7.3.1. <i>Faire écrire</i>	205
7.3.2. <i>Faire le modelage d'une stratégie d'écriture</i>	206
7.3.3. <i>Montrer et analyser un exemple de texte</i>	208
7.3.4. <i>Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit</i>	209
7.3.5. <i>Aider pendant l'écriture</i>	211
7.3.6. Synthèse.....	212

7.4. L'intersection des résultats des articles	212
7.4.1. Faire écrire les élèves pour développer la compétence scripturale des élèves ..	212
7.4.2. Des stratégies pédagogiques qui mettent à disposition des textes.....	213
7.4.3. Des stratégies pédagogiques par lesquelles l'enseignante guide les élèves	215
7.4.4. Des stratégies pédagogiques diversifiées et plurielles.....	217
Chapitre 8. La conclusion	221
8.1. Limites de la recherche	221
8.2. Apports et perspectives de la recherche.....	222
8.2.1. Apports et perspectives du premier article	223
8.2.2. Apports et perspectives du deuxième article	224
8.2.3. Apports et perspectives du troisième article.....	225
8.2.4. Apports et perspectives de l'ensemble de la thèse	228
8.3. Implications pratiques.....	231
Références générales.....	235
Annexe 1. Documents relatifs à l'éthique de la recherche.....	257
Annexe 1.1. Certificat d'éthique octroyé par l'Université de Montréal	257
Annexe 1.2. Autorisation d'utiliser les données collectées par le groupe DIEPE	259
Annexe 1.3. Courriel de recrutement envoyé aux conseillères pédagogiques.....	260
Annexe 1.4. Courriel de recrutement envoyé aux directions pédagogiques	261
Annexe 1.5. Formulaire d'information et de consentement pour les enseignantes.....	262
Annexe 1.6. Formulaire d'information et de consentement pour les élèves	265
Annexe 2. Documents relatifs au premier article de la thèse.....	268
Annexe 2.1. Énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques dans le questionnaire de l'enseignante de DIEPE	268
Annexe 2.2. Grille d'évaluation des textes de DIEPE (1995), recréée à partir des informations contenues dans le rapport de recherche.....	271

Annexe 2.3. Informations complémentaires sur les analyses factorielles exploratoires présentées dans Marcotte (2020)	272
Annexe 2.4. Génération des scores factoriels au moyen des analyses factorielles des stratégies pédagogiques de DIEPE (1995)	274
Annexe 2.5. Résultats des analyses factorielles exploratoires pour les critères de correction de DIEPE (1995) et génération des scores factoriels.....	279
Annexe 2.6. Résultats des régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de chaque dimension du texte	286
Annexe 3. Documents relatifs au deuxième article de la thèse.....	295
Annexe 3.1. Questionnaire préparatoire à l’atelier délibératif.....	295
Annexe 3.2. Résumé des recherches envoyé aux participantes de l’atelier délibératif.....	301
Annexe 3.3. Grille d’analyse des discussions de l’atelier délibératif, créée aux fins de la recherche et accompagnée d’exemples.....	306
Annexe 3.4. Le déroulement de l’atelier délibératif.....	308
Annexe 4. Documents relatifs au troisième article de la thèse	321
Annexe 4.1. Informations complémentaires sur le synopsis	321
Annexe 4.2. Grille d’analyse du synopsis des observations menées en classe	326
Annexe 4.3. Définitions des modalités de la grille d’analyse du synopsis	330
Annexe 5. Document relatif à la discussion générale et à la conclusion de la thèse	338
Annexe 5.1. La forme distincte de chacune des cinq stratégies pédagogiques choisies par les enseignantes de l’atelier délibératif (deuxième article) dans les observations menées en classe (troisième article)	338

Liste des tableaux

Tableau 1.	Les stratégies pédagogiques présentes dans les énoncés des questionnaires des sept enquêtes.....	64
Tableau 2.	Les stratégies pédagogiques proposées par des didacticiennes et des didacticiens absentes du tableau 1	78
Tableau 3.	Des stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale au secondaire testées empiriquement absentes des tableaux 1 et 2.....	79
Tableau 4.	Inventaire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois.....	80
Tableau 5.	Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables relatives à la qualité globale des textes	134
Tableau 6.	Règles de décision pour synthétiser les résultats de plusieurs régressions.....	136
Tableau 7.	Synthèse du degré de confiance dans la présence d'un effet significatif pour chacune des dimensions de la qualité des textes des élèves	138
Tableau 8.	Les différentes compréhensions et utilisations possibles des quatre stratégies pédagogiques mentionnées au deuxième temps de l'atelier délibératif	167
Tableau 9.	Nombre d'activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale observées selon la ou les stratégies pédagogiques utilisées	182
Tableau 10.	Matrice de structure des facteurs pour les stratégies pédagogiques (11 facteurs, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation <i>oblimin direct</i>)	273
Tableau 11.	Synthèse des résultats de l'analyse factorielle exploratoire et de l'analyse factorielle confirmatoire pour les stratégies pédagogiques (coefficients de saturation des énoncés pour les 11 facteurs)	275
Tableau 12.	Statistiques descriptives des scores factoriels pour les 11 facteurs liés aux stratégies pédagogiques	276
Tableau 13.	Statistiques descriptives des moyennes des réponses brutes aux énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques inclus dans chacun des 11 facteurs de la solution factorielle	277

Tableau 14. Statistiques descriptives pour les moyennes pondérées des réponses brutes aux énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques inclus dans chacun des 11 facteurs de la solution factorielle	278
Tableau 15. Tests d'ajustement des différentes solutions factorielles pour les critères de correction (analyses factorielles exploratoires, estimateur WLSMV, rotation <i>oblimin direct</i> , <i>cluster correcteur</i>).....	279
Tableau 16. Matrice des coefficients de saturation de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation <i>oblimin direct</i> , <i>cluster correcteur</i>)	280
Tableau 17. Matrice de la structure des facteurs de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation <i>oblimin direct</i> , <i>cluster correcteur</i>)	281
Tableau 18. Matrice des corrélations entre les 4 facteurs de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation <i>oblimin direct</i> , <i>cluster correcteur</i>	282
Tableau 19. La cohérence interne des facteurs des 4 solutions factorielles pour les critères de correction	284
Tableau 20. Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de la langue écrite (aspects graphiques)	287
Tableau 21. Résultats des six régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique).....	289
Tableau 22. Résultats des trois régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la cohérence du texte	291
Tableau 23. Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées au respect de la consigne d'écriture	293

Liste des figures

Figure 1.	Le modèle de Hayes et Flower (1980), traduit par Garcia-Debanc et Fayol (2002).....	30
Figure 2.	Le dernier modèle de Hayes (Hayes, 2012, p. 371).....	32
Figure 3.	Les composantes de la compétence à écrire d'après DIEPE (1995, p. 26).....	36
Figure 4.	Les composantes du texte d'après la recension de Paradis (2012, p. 92).....	42
Figure 5.	La relation partitive qui unit les concepts qui découlent de la composante pratique des concepts de stratégie pédagogique (produit), de modèle pédagogique et de méthode pédagogique (adapté de Messier, 2014, p. 228)	51
Figure 6.	La relation générique qui unit les concepts de stratégie pédagogique, de modèle pédagogique et de méthode pédagogique (adapté de Messier, 2014, p. 233)	52
Figure 7.	Organisations des 11 critères de correction des textes d'élèves selon DIEPE (1995) et selon les trois solutions factorielles retenues	131
Figure 8.	Diagramme des valeurs propres (<i>scree plot</i>) pour les données réelles et simulées (analyse parallèle avec les réponses au questionnaire de l'enseignante de DIEPE).....	272

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice, Pascale Lefrançois, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation et professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal, qui m'a encadrée tout au long de mon parcours doctoral. Je la remercie pour sa rigueur, sa constance, son intégrité et son optimisme.

Je remercie Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Nathalie Loye, professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, et Marie-Andrée Lord, professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, pour l'honneur qu'elles me font de former mon jury de thèse.

Je remercie pour leur grande générosité et leur enthousiasme les enseignantes de français d'expérience qui ont généreusement accepté de prendre part à l'atelier délibératif et d'être observées en classe. Merci aussi à leurs élèves, qui m'ont accueillie en classe avec curiosité et ouverture. Merci aux conseillères pédagogiques et aux directions pédagogiques qui ont cru en cette recherche et qui m'ont aidée dans le recrutement d'enseignantes motivées et motivantes. Merci à Gilles Gagné, responsable pour le Québec de la recherche du groupe DIEPE, de m'avoir donné l'autorisation d'utiliser les données collectées, et à Léo Laroche, de la firme Éducan Inc., qui a gracieusement partagé avec moi la base de données de l'étude DIEPE en la convertissant dans un format compatible avec les logiciels actuels. Merci aussi aux enseignantes et aux didacticiennes qui ont participé à la validation des instruments de collecte et d'analyse des données ainsi qu'au contrecodage des observations menées en classe. Leurs commentaires ont été déterminants.

Pour leurs précieux commentaires et conseils relatifs aux analyses statistiques et pour leur passion contagieuse, je remercie aussi Sébastien Béland, professeur adjoint au Département d'administration et fondements de l'éducation, Martin Blais, professeur au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal, et Nathalie Loye, une fois de plus.

Je remercie mes collègues professeures et professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Merci pour votre confiance et votre accueil bienveillant. Je suis choyée de compter désormais parmi vous.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal et la Direction des affaires internationales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier pendant tout mon parcours doctoral.

Je souligne l'importance de l'organisme Thésèz-vous, qui permet aux étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs de rédiger plus, mieux et ensemble. Son espace de rédaction et sa structure m'ont donné le plaisir de l'écriture scientifique.

Je remercie Catherine Maynard, compagne au doctorat et maintenant professeure à l'Université Laval. Merci pour les questions, les remises en question, le soutien, les folies. Je remercie aussi David Myles, pour ses commentaires pertinents et son amitié précieuse.

Mes derniers remerciements vont à Alexie et à nos trois enfants. Merci pour l'amour inconditionnel. Merci de me ramener à l'essentiel.

Introduction

Depuis quelques années, au Québec, il suffit d'ouvrir le journal à la rubrique Éducation ou d'assister à un congrès scientifique ou professionnel en éducation pour que les mots « efficacité », « efficience », « pratiques gagnantes », « données probantes » ou « éducation basée sur la preuve » soient mentionnés. Les professeurs Frédéric Saussez et Claude Lessard, dans une lettre ouverte parue dans *Le Devoir* en 2016, qualifient même les données probantes de « nouveau dogme » dans le domaine de l'éducation.

Ce dogme se fait aussi ressentir en ce qui concerne spécifiquement les pratiques d'enseignement pour rendre les élèves compétents en écriture. En font notamment foi les appels de proposition du Programme de recherche en littératie (PREL), une action concertée du Fonds de recherche Société et Culture du Québec (FRQSC) et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Dans le concours 2019-2020, les priorités de recherche étaient entre autres les suivantes : « Quelles pratiques d'enseignement et d'évaluation sont les plus susceptibles de favoriser la compétence à communiquer oralement au primaire ou au secondaire? »; « Quelles pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire ou au secondaire? »; « À partir des connaissances déjà acquises dans le cadre du PREL, quelles pratiques d'enseignement innovantes sont les plus susceptibles de favoriser le développement et la maîtrise des habiletés syntaxiques au primaire ou au secondaire? »; « Quelles pratiques innovantes de rétroaction en cours d'apprentissage sont les plus susceptibles de favoriser le développement des compétences en littératie en contexte numérique au primaire ou au secondaire? ». Ces exemples montrent que les priorités de recherche visent à identifier des pratiques « efficaces », par des formulations se résumant par « Quelles pratiques d'enseignement (innovantes) sont les plus susceptibles de...? »

C'est dans un tel contexte que s'inscrit cette thèse par articles en didactique du français. Elle répond au besoin de connaître¹ et de décrire les stratégies pédagogiques utilisées par les

¹ Les rectifications orthographiques recommandées par le Conseil supérieur de la langue française sont utilisées dans cette thèse.

enseignantes² en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves.

La thèse est organisée de la façon suivante. Le premier chapitre s'emploie à présenter la problématique dans laquelle s'inscrit la thèse : il montre l'importance de développer la compétence scripturale des élèves, de mener des recherches sur les stratégies pédagogiques utilisées dans les classes et, plus spécifiquement, de mener une recherche dont l'objectif général est de décrire comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Le deuxième chapitre, le cadre théorique, décrit ce qu'est la compétence scripturale, comment des stratégies pédagogiques peuvent participer à son développement et l'état des recherches empiriques sur la question. Ce chapitre se conclut par la formulation de trois objectifs de recherche spécifiques, liés à l'objectif général. Le troisième chapitre, la méthodologie, présente le devis général de la recherche et montre comment chacun des trois objectifs de recherche spécifiques fait l'objet d'un article scientifique distinct, qui contribue à atteindre l'objectif général de la thèse, par des méthodes mixtes et organisées de façon séquentielle. Ce chapitre est suivi des trois articles scientifiques de cette thèse par articles.

Le premier article a pour titre *Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle*. Il vise à identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves. Le deuxième article a pour titre *Des stratégies pédagogiques jugées efficaces par des enseignantes de français d'expérience du secondaire pour développer la compétence scripturale de leurs élèves*. Il vise à identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes. Le troisième article a pour titre *Formes singulières et plurielles de stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale des*

² Dans cette thèse, nous privilégions le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois sont des femmes.

élèves utilisées en classe de français. Il vise à décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes, c'est-à-dire les formes que les stratégies pédagogiques ciblées par le deuxième article peuvent prendre en classe.

Les trois articles sont suivis du chapitre de discussion générale, qui s'emploie à mettre en relation les trois articles et à montrer leur complémentarité pour atteindre l'objectif général de la thèse. La thèse se conclut en mettant en évidence ses apports aux plans pratiques et théoriques, en rappelant ses limites et en suggérant des pistes pour les recherches à poursuivre.

Chapitre 1. La problématique

La problématique de recherche s’articule en quatre axes. Nous montrons d’abord la nécessité de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois. Nous montrons ensuite la pertinence de connaître les stratégies pédagogiques qui participent aux apprentissages des élèves, puis, dans un contexte où les données probantes et les pratiques innovantes sont prisées, la pertinence de décrire ce que les enseignantes font en classe et de comprendre comment cela participe aux apprentissages des élèves. Nous montrons enfin qu’il est nécessaire, étant donné l’état des connaissances sur la question, de poursuivre une recherche dont l’objectif est de décrire comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves.

1.1. De la nécessité de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois

Pour montrer la nécessité de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, nous montrons d’abord qu’il est indispensable, de nos jours, de savoir écrire (section 1.1.1). Puis, nous montrons que, bien que l’apprentissage de l’écriture soit un des apprentissages constitutifs de la scolarité obligatoire, il est nécessaire de continuer à développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, lorsque l’on considère le portrait de la compétence scripturale de ces élèves et la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois (section 1.1.2).

1.1.1. La nécessité de savoir écrire

Comme le résume le rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec (2001), savoir écrire est autant un « facteur de réussite scolaire, d’insertion sociale et professionnelle, que de participation active, libre et responsable à la vie publique » (p. 38).

D’abord, savoir écrire est fondamental pour réussir à l’école et poursuivre ses études. Cela permet d’effectuer les tâches d’écriture nécessaires dans les différentes disciplines scolaires (Simard, 2001) et d’éviter les échecs, puisque « les difficultés dans l’écriture sont sources de

blocages » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 271). Cela permet aussi « d'arriver aux plus hauts échelons de la scolarité » (p. 261). À titre d'exemple, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a montré que les résultats aux épreuves en littérature de Programme international de suivi des acquis (PISA) effectuées à 15 ans étaient corrélés positivement à l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarité dix ans plus tard (OCDE, 2012).

Ensuite, savoir écrire est important pour apprendre : écrire est « un instrument [...] d'apprentissage fondamental » (Simard et al., 2010, p. 271), « un outil de médiation et de régulation d'autres actions humaines, une aide externe de la mémoire, un outil d'organisation de la pensée au service du développement des savoirs et des apprentissages » (p. 270). D'ailleurs, l'écrit joue un rôle « dans l'appropriation et la coconstruction de connaissances et d'habiletés disciplinaires » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006, p. 276), c'est-à-dire qu'il a une fonction épistémique (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Blaser, 2007).

Enfin, savoir écrire est indispensable hors des domaines scolaire et personnel. Sur ce point, à la fin du siècle dernier, plusieurs faisaient remarquer des changements ayant des conséquences majeures en ce qui concerne les exigences liées à l'écriture : en 1995, les chercheuses et les chercheurs du groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE) affirmaient que savoir écrire était dorénavant requis « d'un nombre croissant de personnes, dans toutes les sphères de l'activité humaine », et ce, « à un niveau de plus en plus complexe » (p. 13); en 1996, Reuter affirmait que « la mutation radicale de la société » rendait l'écriture « socialement et scolairement indispensable » (p. 11).

Bref, savoir écrire est maintenant primordial pour « s'épanouir personnellement et socialement » (Chartrand, 2006) et les élèves doivent développer, durant leur scolarité obligatoire, leur compétence scripturale. Pas étonnant alors que l'apprentissage de l'écriture soit un apprentissage constitutif de l'instruction publique et obligatoire (Chartrand, 2006; Ministère de l'Éducation, 2006; Simard et al., 2010).

1.1.2. Le portrait de la compétence scripturale des élèves québécois à la fin de la scolarité obligatoire

S'il est important de développer la compétence scripturale des élèves pendant la scolarité obligatoire, quel est le portrait de la compétence scripturale des élèves québécois à la fin de leur scolarité obligatoire ? L'épreuve d'écriture de cinquième secondaire du ministère de l'Éducation du Québec en français, langue d'enseignement, est administrée depuis plus de 30 ans et elle est restée relativement stable dans le temps, tant en ce qui concerne les paramètres de la tâche d'écriture que les modalités de correction (Lombard, 2013). De plus, il s'agit de la seule épreuve d'écriture de la scolarité obligatoire qui est corrigée de manière centralisée, c'est-à-dire qui est corrigée par des équipes de correction plutôt que par les enseignantes et qui est corrigée de cette façon pour l'ensemble des élèves de la province, ce qui permet d'avoir des informations sur les résultats détaillés de chacun de ces élèves. Cette épreuve permet ainsi de dresser un portrait de la compétence scripturale des élèves québécois de cinquième secondaire.

L'analyse des résultats effectuée par Lefrançois, Brissaud, Lombard et Mout (2012) et par Lombard (2013) montre que les résultats des élèves se sont toujours maintenus, de 1989 à 2008, entre 63,8 % et 76,8 %. Durant ces années, les élèves ont obtenu en moyenne 71,12 % à cette épreuve et ils auraient ainsi globalement développé, à la fin de leur scolarité obligatoire, une compétence scripturale jugée suffisante selon les exigences du ministère.

L'épreuve unique repose sur plusieurs critères d'évaluation. Depuis 2010, ils sont au nombre de cinq (pondération entre parenthèses) : 1) adaptation à la situation de communication (25 %); 2) cohérence du texte (25 %); 3) utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %); 4) construction des phrases et ponctuation appropriées (25 %); 5) respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %). Le taux de réussite à chacun des cinq critères d'évaluation de l'épreuve n'est malheureusement pas rendu public chaque année; à notre connaissance, il l'a été pour la dernière fois dans le rapport *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012), qui permet ainsi d'obtenir un portrait plus fin de la compétence scripturale des élèves québécois à la fin de leur scolarité obligatoire. En juin 2010, alors que 82,8 % des élèves de cinquième secondaire ont réussi l'épreuve d'écriture (résultat égal ou supérieur à 60,0 % à l'épreuve), les élèves de

cinquième secondaire ont davantage atteint les seuils de réussite fixés par le ministère aux deux critères d'ordres communicationnel et textuel (adaptation à la situation de communication, 97,8 %; cohérence du texte, 98,7 %) qu'aux trois critères d'ordre linguistique (utilisation d'un vocabulaire approprié, 95,6 %; construction des phrases et ponctuation appropriées, 83,3 %; respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, 56,2 %). Ainsi, tout irait bien du côté des critères d'ordres communicationnels et textuels, mais moins du côté des critères d'ordre linguistique, liés notamment au respect du code linguistique, critères dans lesquels se trouve l'orthographe, qui resterait « préoccupante » (Lefrançois, 2015). Soulignons tout de même que cette différence pourrait être expliquée autrement que par de meilleures performances des élèves quant au respect des deux premiers critères, par exemple des critères communicationnel et textuel évalués de façon qualitative et avec des exigences moins élevées que les critères linguistiques, reposant surtout sur le décompte du nombre d'erreurs linguistiques et sur une évaluation quantitative.

En ce qui concerne cette fois l'évolution des résultats à l'épreuve unique, les résultats seraient « restés constants en presque 20 ans » et ils n'auraient « ni augmenté, ni baissé dans une tendance claire entre 1989 et 2008 » (Lombard, 2013, p. 133). Toutefois, comme le souligne Lombard avec justesse, « les mesures de soutien aux élèves (temps alloué à la tâche, ouvrages de référence) ont été progressivement augmentées alors que l'ampleur de la tâche est restée la même » et « le nombre d'erreurs permises pour la réussite des critères linguistiques a légèrement augmenté en 1990 », ce qui coïncide non pas avec une hausse des résultats pour cette année, mais avec « une baisse de 7 % de la moyenne provinciale » (p. 133). Il y aurait ainsi « des facteurs [qui] peuvent influencer la performance aux épreuves uniques en dehors du niveau d'exigence de la grille de correction » (p. 133). Lefrançois et al. (2012) soulignent à ce chapitre que « les paramètres didactiques de l'épreuve unique qui changent annuellement (choix du sujet, modalités de préparations à l'épreuve) peuvent grandement influencer au bout de la ligne le résultat en écriture d'un élève » (p. 38). Pour ce qui est spécifiquement de la qualité de la langue écrite, du respect du code linguistique, Lefrançois souligne en 2015 qu'aucune donnée ne permet de dire que la compétence scripturale des élèves québécois s'est détériorée depuis 50 ans.

Toujours pour dresser un portrait de la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, nous pouvons tirer des informations relatives aux perceptions qu'en ont les enseignantes de français du secondaire québécois. L'enquête *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF), menée en novembre 2008 auprès d'enseignantes de quatrième et de cinquième secondaire de français, langue d'enseignement, de toutes les régions du Québec (n = 801), a révélé que 47,8 % des personnes qui ont répondu au questionnaire étaient plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'énoncé « À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement » (Chartrand et Lord, 2010a). Dans sa synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural, Paradis (2012) affirme que ce constat est « alarmant, venant d'enseignants de français » et souligne l'inadéquation entre leurs perceptions et les résultats à l'épreuve ministérielle, généralement satisfaisants : « deux interprétations sont possibles : soit les enseignants sont trop exigeants, soit le MEL³ l'est trop peu. » (Paradis, 2012, p. 7)

Les exigences des enseignantes de français du secondaire québécois seraient effectivement élevées. En effet, 85 % des répondantes et répondants à l'ÉLEF étaient d'accord avec l'énoncé « Il y a aujourd'hui moins de jeunes qui parlent bien le français qu'il y a 10 ans » (Chartrand et Lord, 2010a) et la même proportion était d'accord avec l'énoncé « L'évaluation en français n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves » (Chartrand et Lord, 2010a). Cela peut en partie être expliqué par le fait que pour 36 % des répondantes et répondants, bien écrire signifie ne pas faire d'erreurs (orthographe, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, etc.) (Chartrand et Lord, 2010c). Cette conception de la compétence scripturale des enseignantes pourrait ainsi notamment prendre la forme d'une attention particulière portée aux erreurs linguistiques lors de l'évaluation des textes des élèves et, conséquemment, sur leur jugement global quant au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Comme l'a montré l'enquête comparative menée par le groupe DIEPE en 1995 auprès d'enseignantes de la Belgique, de la France, du Nouveau-Brunswick et du Québec, les enseignantes de français du Québec ont davantage une propension à détecter et à commenter les problèmes linguistiques que leurs compatriotes francophones. De plus, elles accordent plus de poids à ces critères dans l'évaluation des textes (DIEPE, 1995).

³ Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport du Québec.

D'ailleurs, dans l'ÉLEF, 95 à 100 % des répondantes et répondants ont affirmé accorder une grande ou une très grande importance à l'orthographe et à la syntaxe dans l'évaluation des travaux écrits de leurs élèves (Chartrand, 2010c, p. 25).

1.1.2.1. Une conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone

La conception de la compétence scripturale, axée sur le respect du code linguistique, de plusieurs enseignantes de français du secondaire québécois est aussi celle de plusieurs dans la société dans laquelle ils évoluent. Cela n'est pas étonnant : les conceptions, qui ont certes un caractère personnel, sont aussi et surtout sociales.

Comme le remarque Gauvin (2011) : « Qui n'a jamais entendu journalistes, animateurs télé ou radio, chercheurs, enseignants, parents, qu'ils soient spécialistes ou profanes, décrier la piètre qualité du français écrit des jeunes Québécois ? » (p. 4) Chartrand et Lord rapportent que plusieurs ont fait le constat du même phénomène : « le degré de maîtrise de la langue écrite des élèves du secondaire [...] ne correspond pas aux attentes sociales » (Chartrand et Lord, 2013a, p. 515). Les attentes sociales seraient très élevées en ce qui concerne le respect du code linguistique. Cela étant dit, comme le souligne Chartrand, « la qualité et la pertinence d'un texte ne se mesurent pas, tant s'en faut, au seul degré de maîtrise de l'orthographe », qu'elle qualifie de « véritable culte dans la culture francophone. » (Chartrand, 2012a, p. 25)

Cette conception de la compétence scripturale particulière au contexte québécois francophone se reflète dans l'épreuve d'écriture de cinquième secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. En effet, cette évaluation accorde une grande importance à la correction de l'orthographe (Lombard, 2013) ; les critères linguistiques comptent pour la moitié du résultat de l'élève et un filtre orthographique est appliqué lorsque l'élève fait plus de 35 erreurs orthographiques, lui attribuant automatiquement un échec dans les critères linguistiques (Lombard, 2013). Même si, depuis 1986, le nombre d'erreurs linguistiques permises a augmenté, ce qui ne s'est d'ailleurs pas concrétisé par une hausse des résultats des élèves (Lombard, 2013), le système québécois a tout de même des attentes plus élevées que celles d'autres systèmes. Après avoir analysé les épreuves ministérielles évaluant la maîtrise de la

langue écrite des systèmes scolaires de la Belgique, du canton de Vaud (Suisse), de la France, du Nouveau-Brunswick et du Québec, Lefrançois et al. (2012) tirent cette conclusion :

parmi les systèmes qui portent des jugements sur la langue de manière quantitative, et plus spécifiquement parmi les systèmes qui précisent officiellement leur barème, le Québec francophone a les attentes les plus élevées à tous les niveaux scolaires, c'est-à-dire que ce qu'il considère comme acceptable se situe à un niveau de performance plus élevé qu'ailleurs. (Lefrançois et al., 2012, p. viii)

Par exemple, au Québec francophone, est considéré comme acceptable, en deuxième secondaire, 4,49 % d'erreurs de syntaxe et de ponctuation et 6,49 % d'erreurs d'orthographe, alors qu'en Belgique francophone, le seuil est de 10 % d'erreurs d'orthographe, soit une fois et demie ce qui est jugé acceptable au Québec. En cinquième secondaire, est considéré comme acceptable au Québec francophone un total de 5,6 % d'erreurs (orthographe, syntaxe, ponctuation et vocabulaire), alors qu'au Nouveau-Brunswick francophone, sont jugées acceptables 9,4 % d'erreurs (orthographe, syntaxe et ponctuation) en 11^e année (Lefrançois et Brissaud, 2015).

Alors que les systèmes scolaires anglophones n'utilisent pas le nombre d'erreurs pour évaluer la qualité de la langue dans leurs épreuves, la situation est tout autre dans les systèmes scolaires francophones : « les systèmes scolaires francophones semblent peu remettre en question cette tradition de "comptage des erreurs". Au Québec francophone, cette tradition se présente de manière de plus en plus affirmée à mesure que l'élève progresse dans la scolarité. » (Lefrançois et Brissaud, 2015, p. 146). En effet, nous pouvons voir dans les exemples précédents qu'en deuxième secondaire, 10,98 % d'erreurs (orthographe, syntaxe et ponctuation) sont jugées acceptables en deuxième secondaire et cela diminue à 5,6 % en cinquième secondaire.

L'épreuve d'écriture de la fin de la scolarité obligatoire dans le système scolaire francophone du Québec accorde ainsi une importance certaine au respect du code linguistique, ce qui reflète la conception particulière de la compétence scripturale présente dans le Québec francophone. Cela étant dit, cette épreuve n'en est pas une qui évalue seulement le respect du code linguistique : la compétence scripturale est évaluée au moyen d'autres critères et l'épreuve n'en est pas une d'analyse grammaticale non plus. Toujours après la comparaison des épreuves d'écriture de différents systèmes scolaires francophones et anglophones d'Europe et

d'Amérique, Lefrançois et Brissaud (2015) observent que « les moyens retenus par les différents systèmes scolaires pour évaluer la maîtrise de la langue reflètent des conceptions assez variées de cette maîtrise » (p. 145). Ces conceptions « découlent vraisemblablement d'un consensus social sur le sujet » et il est possible de les situer sur un continuum, « qui va d'une vision pragmatique de la langue en tant que moyen de communication à une vision de la langue comme objet d'étude » (p. 145). Le système scolaire francophone du Québec se situerait au milieu de ce continuum en accordant

beaucoup d'importance au caractère authentique de l'évaluation de la maîtrise de la langue, effectuée dans le cadre de tâches réalistes de production de texte en lien avec la lecture de textes réels, à l'intention de destinataires réels, en accordant aux élèves tout le temps reconnu comme étant nécessaire au processus de rédaction. (Lefrançois et Brissaud, 2015, p. 146)

Cette « vision pragmatique de la langue » n'est pas uniquement observable dans les épreuves d'écriture du système québécois francophone : la moitié des enseignantes de français sondés dans le cadre de l'ÉLEF ont répondu que, pour elles, bien écrire signifiait « se faire comprendre (clarté et cohérence du propos et adaptation au destinataire) »; elles ont ainsi une conception de la compétence scripturale axée sur la communication et elles seraient plus nombreuses que celles qui ont répondu que bien écrire signifie ne pas faire d'erreurs (Chartrand et Lord, 2010c).

En somme, la compétence scripturale serait conçue d'une façon particulière dans le contexte québécois francophone. Il importe donc non seulement de développer une compétence scripturale chez les élèves québécois qui soit en phase avec la conception québécoise francophone de la compétence scripturale, mais aussi de mener des recherches qui évaluent la compétence scripturale en cohérence avec cette conception, si leurs résultats se destinent au contexte québécois francophone.

1.1.2.2. La nécessité de continuer à développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois

Au regard du portrait de la compétence scripturale des élèves québécois à la fin de la scolarité obligatoire que nous venons de dresser avant de faire une parenthèse sur la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone, il apparaît que si tout ne

va pas bien, tout ne va pas mal non plus. Comme le soulignait déjà Reuter en 1996, en ce qui concerne la compétence scripturale, il est inutile de parler de *crise*, au Québec comme ailleurs :

La crise suppose en effet un âge d'or préalable, une baisse de niveau, un accroissement des problèmes, etc. Or, il ne s'agit là [...] que de thèmes médiatiques. Les recherches ont dorénavant bien établi que l'écriture n'avait jamais été aussi présente scolairement et socialement que dans notre société, qu'elle n'avait jamais été pratiquée par autant de personnes, que le niveau ne déclinait pas bien que les discours sur la baisse de niveau soient incessants depuis plus d'un siècle, etc. Ce que l'on occulte en fait avec le thème de la crise, c'est la mutation radicale de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable, mettant au jour par voie de conséquence des difficultés tributaires de sa diversification et du niveau plus élevé de maîtrise exigé, et cela pour tous et non plus pour quelques catégories de la population. (Reuter, 1996, p. 11)

Retenons donc de notre portrait qu'il est possible de faire mieux, que des améliorations sont possibles : « si le discours de la déperdition est inacceptable, le statu quo l'est tout autant : on peut faire mieux » (Chartrand, 2012a, p. 25), et il faut « faire en sorte que le niveau ne reste pas stable, mais s'améliore » (Lefrançois, 2015).

1.2. De la pertinence de connaître les stratégies pédagogiques qui participent aux apprentissages des élèves

Comment développer davantage la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois ? Plusieurs axes d'intervention sont possibles, situés à des niveaux différents : il est possible de mettre en place des mesures sociales ou des mesures touchant spécifiquement le système éducatif, d'intervenir dans la formation des enseignantes ou auprès des familles, de mettre en place des mesures dans les écoles ou des mesures destinées aux enseignantes, de mettre en place des mesures dans leurs classes ou bien d'améliorer les stratégies pédagogiques utilisées dans les classes. Si l'on suppose qu'il est possible d'apprendre à écrire et qu'il est possible et nécessaire d'enseigner à écrire pour que cet apprentissage ait cours, ce qui est fait en classe peut assurément jouer un rôle dans le développement de la compétence scripturale, tout comme les stratégies pédagogiques utilisées. Marquée par le contexte actuel, où les données probantes et les pratiques innovantes sont prisées, nous choisissons d'aborder la nécessité de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois sous l'angle des stratégies pédagogiques (pour l'écrire comme d'autres, en « entrant par les méthodes »), en présupposant que ces stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Dans cette

thèse, nous définissons la stratégie pédagogique à la suite de Messier (2014), c'est-à-dire comme un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (p. 211); ce concept est plus générique que celui de méthode pédagogique et nous le définissons plus précisément dans notre cadre théorique (voir section 2.2.1).

Plusieurs recherches quantitatives menées sur les facteurs expliquant les apprentissages des élèves montrent que les stratégies pédagogiques en font partie. Alors que 6 % de la variance des performances des élèves serait expliquée par l'école dans laquelle ils évoluent, ce qui est appelé « effet-école » (Bru et al., 2004), 10 à 20 % de la variance serait expliquée par la classe dans laquelle évoluent les élèves, ce qui est appelé « effet-classe » (Bressoux, 2001). L'effet-classe, pour sa part, serait largement constitué par l'effet de l'enseignante, c'est-à-dire qu'il est surtout tributaire de l'enseignante travaillant dans cette classe, et ce dernier effet serait lui-même surtout constitué de ce que l'enseignante fait en classe (Bressoux, 2001). De façon plus spécifique, pour le développement de la compétence scripturale des élèves, les stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe participeraient elles aussi aux performances des élèves, et donc à leurs apprentissages. En témoigne par exemple la métaanalyse effectuée par Graham et Perin (2007), qui montre que les élèves qui ont pris part à des traitements quasi expérimentaux reposant sur différentes stratégies pédagogiques ont des performances différentes en écriture et donc que ces différentes stratégies pédagogiques ont des effets, qui plus est différents, sur leurs performances en écriture.

De surcroît, étudier les stratégies pédagogiques serait pertinent pour la formation initiale et continue des enseignantes, les stagiaires exprimant le besoin d'avoir une ou plusieurs façons d'appréhender la classe, de planifier leur action en classe (Étienne, Ragano et Talbot, 2019; Altet, 2019).

1.3. De la pertinence de comprendre comment les stratégies pédagogiques utilisées en classe participent aux apprentissages des élèves

Nous avons vu que pour comprendre comment participer davantage aux apprentissages des élèves, il est possible, et pertinent, de s'intéresser à la classe et aux stratégies pédagogiques qui

peuvent y être utilisées. Or, s'il est possible de s'intéresser aux stratégies pédagogiques qui devraient être utilisées en classe, il est aussi possible de s'intéresser à celles qui sont vraiment utilisées dans les classes du Québec. Décrire et comprendre les stratégies pédagogiques qui sont utilisées dans les classes, ce qui est « déjà là », « déjà fait », serait une façon de mettre en lumière ce qui fonctionne déjà (et ce qui fonctionne moins), pour le comprendre et faire mieux.

1.3.1. Vers une centration sur la description du travail enseignant

Tardif et Lessard (1999), dans leur ouvrage portant sur le travail enseignant au quotidien, rappellent que l'étude de l'enseignement a d'abord été prescriptive :

l'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font réellement. Ces visions normatives et moralisatrices s'enracinent historiquement dans l'ethos religieux du métier d'enseignant, qui est à l'origine avant tout un travail orienté par une éthique du devoir à fort contenu religieux et disciplinaire, fondé sur l'obéissance aveugle et mécanique aux règles codifiées par les autorités scolaires, bien souvent religieuses. (Tardif et Lessard, 1999, p. 23)

Ils argumentent même que l'étude de l'enseignement, ancrée dans une perspective prescriptive, demeure prescriptive, bien que les prescriptions prennent maintenant d'autres formes, c'est-à-dire qu'elles s'énoncent maintenant « selon la rhétorique dominante de la scientificité et du management : efficacité, gestion, stratégie, amélioration, rendement, mesure, développement, excellence, compétence, succès, expertise », qui sont « désormais les principaux mots d'ordre de ces nouveaux pouvoirs symboliques. » (p. 23-24) Les deux chercheurs proposent de « dépasser les points de vue moralisateurs et normatifs sur l'enseignement » en privilégiant l'étude de ce que les enseignantes font. Envisagé ainsi, l'enseignement serait un travail humain qui peut s'analyser comme tout autre travail humain, soit « en décrivant et en analysant les activités matérielles et symboliques de travailleurs telles qu'elles se réalisent dans les sites mêmes du travail. » (p. 24) Étudier l'enseignement d'un point de vue descriptif, et non prescriptif, nécessite alors d'adopter une approche inductive, « en allant mener l'enquête sur le terrain même des pratiques quotidiennes à travers lesquelles se réalise et se reproduit le procès de travail » des enseignantes (p. 25).

En didactique, et plus spécifiquement en didactique du français, un nombre important de recherches s'intéressent maintenant à l'analyse du travail enseignant d'un point de vue descriptif; un enjeu important des travaux en didactique est ainsi de « décrire et analyser des pratiques effectives d'enseignement », ce qui est, d'après Garcia-Debanc et Lordat (2007), le signe « d'une maturité scientifique dans la construction des observables » (p. 43). En 2007, Bain et Canelas-Trevisi affirmaient que la didactique du français était dorénavant devenue davantage descriptive à des fins explicatives, finalité poursuivie notamment en décrivant comment l'agir des enseignantes de français participent aux apprentissages des élèves. En 2009, Dolz et Simard écrivaient que la didactique du français avait « besoin de progresser dans la connaissance des pratiques effectives en classe de français » (Dolz et Simard, 2009, p. 3). En 2010, Garcia-Debanc affirmait que la « mise en regard des pratiques observées et des effets sur les apprentissages des élèves » était maintenant « centrale pour la didactique du français langue première », mais que ce travail ne faisait « que commencer ». (Garcia-Debanc, 2010, p. 25) S'inscrivent notamment dans cette perspective de recherche les travaux menés par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'université de Genève, pour décrire l'enseignement de la subordonnée relative et du texte d'opinion en classe de français (Schneuwly et Dolz, 2009), et l'enquête *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF), enquête par questionnaire menée en novembre 2008 auprès des enseignantes de français, langue d'enseignement, du secondaire de toutes les régions du Québec (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b) et complétée par la description des pratiques de classe en ce qui concerne la grammaire et l'écriture (Chartrand et Lord, 2013a; Lord, 2012).

On observerait ainsi, depuis les années 1990, dans les recherches en didactique du français, une centration sur l'activité de travail de l'enseignante, qui viendrait du constat selon lequel cette activité est essentielle à l'enseignement-apprentissage, l'enseignante intervenant dans la relation de l'élève au savoir (Wirthner, 2011). Cette centration serait aussi, selon Wirthner, la conséquence aux changements apportés à la formation des enseignantes, considérées comme des professionnelles réflexives.

1.3.2. Vers une reconnaissance du savoir enseignant

Comme le faisaient remarquer Gauthier et Tardif déjà en 2005, le rôle de l'enseignante est de plus en plus conçu comme celui d'une professionnelle de l'intervention pédagogique, qui est munie de certains savoirs et qui, face à une situation complexe, mobilise ces savoirs, mais sans pouvoir les appliquer mécaniquement dans cette situation; elle doit plutôt délibérer, réfléchir à la situation et décider; Gauthier et Tardif font ainsi écho à la définition de l'« enseignant professionnel » de Schön (1994). Le fait de concevoir l'enseignante comme une professionnelle de l'intervention pédagogique implique la mise en relation de trois éléments : 1) la situation éducative; 2) les savoirs de l'enseignant; 3) le jugement (Gauthier et Tardif, 2005, p. 380). Ainsi, pour fonder son action au quotidien, dans la situation éducative, l'enseignante exerce son jugement en puisant à plusieurs sources de savoir réunies (p. 381) et un « réservoir de connaissances⁴ "bien garni" sera donc un précieux atout pour les enseignants qui, dans leur pratique, recherchent des solutions appropriées à leurs problèmes. » (p. 384) Quelles sont ces sources de savoir pour l'enseignante? D'après Tardif et Lessard (1999), les connaissances des enseignantes proviennent de cinq sources (p. 368) : les connaissances personnelles; les connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure; les connaissances provenant de leur formation professionnelle à l'enseignement; les connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires qu'ils utilisent dans leur travail; les connaissances provenant de leur propre expérience du métier dans la classe et l'école. De leur côté, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) identifient, en bonifiant les sources de savoirs relevées par Tardif, Lessard et Lahaye (1991), six sources de savoir pouvant être mobilisés par l'enseignante : les disciplines, le curriculum, l'expérience, la tradition pédagogique, l'action pédagogique, les sciences de l'éducation. Nous les définissons ici sommairement en reprenant Gauthier et al. (1997) ainsi que Gauthier et Tardif (2005).

Le « savoir disciplinaire » est le savoir conçu par les chercheurs dans les différentes disciplines scientifiques et que l'enseignante utilise pour enseigner; il est, selon nous, analogue aux « savoirs savants » (ou « savoirs de référence ») de la théorie de la transposition didactique de

⁴ Ces auteurs tout comme plusieurs autres utilisent parfois le terme « connaissances », parfois le terme « savoirs », en raison du terme anglais « knowledge » (Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon, 2019).

Chevallard. Cela dit, *tout* le savoir disciplinaire n'est pas à enseigner aux élèves et il subit nécessairement des transformations : le « savoir curriculaire » désigne le savoir issu de la sélection, de l'organisation et de la transformation des contenus effectuées par l'institution scolaire, dans le programme d'études, ainsi que dans les manuels scolaires approuvés par l'État. Cette deuxième source de savoirs est analogue, selon nous, aux savoirs transformés et adaptés par la transposition didactique externe (Chevallard, 1985/1991). Les « savoirs des sciences de l'éducation » concernent différentes facettes du métier de l'enseignante et de l'éducation en général; cette troisième source de savoirs est acquise durant la formation et le travail et elle ne concerne pas l'action pédagogique. Le « savoir de la tradition pédagogique » (ou « savoir de la coutume »), c'est le « savoir faire l'école » (p. 383) : l'enseignante a une représentation de l'école avant même de commencer la formation initiale à l'enseignement et le savoir de cette source sera adapté ou modifié au cours de sa carrière par le savoir de l'expérience, voire validé par le savoir d'action pédagogique.

Le « savoir d'expérience », lui, vient des nombreuses tentatives que l'enseignante a faites tout au long de sa carrière.

[L'enseignant] porte des jugements en privé et élabore au fil du temps une sorte de jurisprudence faite d'astuces, de manières de faire et de stratagèmes éprouvés mais qui demeurent secrets. Son jugement et les raisons qui le sous-tendent ne sont jamais connus ni vérifiés publiquement. Ainsi, un enseignant peut avoir de l'expérience, mais les explications qu'il donne pour justifier son action peuvent être erronées. Il peut croire que c'est parce qu'elle fait tel geste que les élèves apprennent, alors qu'en réalité l'explication peut relever de bien d'autres causes. La limite du savoir lié à l'expérience est précisément qu'il est le fait de présupposés et d'arguments qui ne sont pas vérifiés à l'aide de méthodes scientifiques. (Gauthier et Tardif, 2005, p. 382)

Le savoir d'expérience a la caractéristique d'être éminemment privé : « Lorsqu'un enseignant prend sa retraite, une partie du savoir qu'il a construit au cours de sa carrière, qui serait profitable à d'autres, se perd », par exemple son savoir issu de son expérience, véritable « jurisprudence privée », qui est fait « d'astuces, de stratagèmes et de manières de faire éprouvées » issu de ses expériences d'enseignement (Gauthier et al., 1997, p. 23). Ce savoir tombe « trop rarement dans le domaine public pour subir le test de la validation » (Gauthier et al., 1997, p. 24). Selon Gauthier et al. (1997), cela a deux conséquences : « bien que constitutive de toute pratique professionnelle, une jurisprudence privée n'est d'aucune utilité pour la formation des

[enseignantes] et ne conduit pas à une plus grande reconnaissance du statut professionnel des enseignants. » (Gauthier et al., 1997, p. 24) Pour contrer cela, ils proposent de valider le savoir d'expérience, de manière à ce qu'il devienne « savoir d'action pédagogique », c'est-à-dire le savoir « de l'expérience rendu enfin public et passé au crible de la validation scientifique » (Gauthier et al., 1997, p. 23).

Bien que Gauthier et al. (1997) et Gauthier et Tardif (2005) présentent le savoir d'expérience comme une source de savoir parmi d'autres et ayant le même statut que les autres, Tardif et Lessard (1999) vont plus loin : parce que « la connaissance des enseignants ne provient pas d'une source unique, mais de plusieurs sources, alors cette diversité même des connaissances pose le problème de leur unification et de leur recomposition par et dans le travail » (p. 370), d'autant plus qu'il peut y avoir, entre ces différentes connaissances, « des contradictions, des dilemmes, des tensions, des "conflits cognitifs" » (p. 370). Le savoir d'expérience est alors « un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier » (p. 370) et « le travail quotidien apparait comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation antérieure et l'ajustent aux conditions du métier » (p. 371). L'expérience du travail a alors un rôle fondamental dans l'« édification de la connaissance des enseignants » :

de ce point de vue, les connaissances issues de l'expérience du métier ne forment pas seulement une catégorie de connaissances parmi d'autres; elles servent également d'assise aux autres connaissances, puisque c'est à partir de l'expérience que ces dernières sont évaluées et utilisées dans le travail. (Tardif et Lessard, 1999, p. 371-372)

Selon Tardif et Lessard (1999), les connaissances des enseignantes sont ainsi « médiatisées par le travail qui leur fournit des principes de hiérarchisation des connaissances utilisables pour affronter et solutionner les situations quotidiennes. » (p. 372) C'est donc l'expérience du travail qui permet aux enseignantes de prioriser certaines connaissances, de connaître celles qui sont avérées et utiles pour leur pratique. L'une des conséquences de cette vision est que « l'expérience du travail est pour l'enseignant la condition d'acquisition et de production de ses propres connaissances professionnelles » (p. 373); les enseignantes ne font pas qu'utiliser ou appliquer des connaissances par le travail, elles les transforment et les adaptent par et pour le

travail, elles produisent des connaissances et produisent leur propre pratique professionnelle (Tardif et Lessard, 1999, p. 373).

Ainsi, les enseignantes sont de plus en plus vues comme des professionnelles de l'intervention pédagogique, qui acquièrent et produisent des savoirs professionnels par leur travail. Il est alors pertinent de décrire ces savoirs et le travail enseignant, ce pour quoi plusieurs recherches se centrent sur le travail de l'enseignante, notamment en didactique et en didactique du français.

1.3.3. Les retombées pour la recherche et la pratique

Nonnon et Goigoux (2007) recensent un certain nombre de finalités pour les recherches en didactique qui se centrent sur le travail enseignant. Ces finalités comprennent mieux identifier certains aspects du travail enseignant favorables aux apprentissages des élèves, expliquer l'efficacité de ce travail, proposer des dispositifs innovants à concevoir ou à présenter à la formation des enseignantes.

Décrire ce qui est fait dans les classes et comment cela participe aux apprentissages permet de tenir compte des contraintes de la classe et du métier. Sur ce point, Simard et collaborateurs (2010) écrivent qu'il « convient d'étudier les rôles, les fonctions et les activités effectivement réalisées en classe, compte tenu des contraintes de la situation didactique » (p. 195). Garcia-Debanco (2007), elle, écrit que cela fait en sorte « qu'est pris au sérieux le métier d'enseignant avec ses différentes contraintes. » (p. 43) Dans le même ordre d'idées, d'après Nonnon et Goigoux (2007), comprendre le travail ordinaire signifie éviter tout jugement de valeur à priori, ce qui suppose de prendre en compte les contraintes dans lesquelles le travail s'effectue et d'accorder aux choix et aux conduites de l'enseignante « une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que pratiques logiques » (p. 10). Il va sans dire qu'une conséquence majeure de cela est la valorisation et la reconnaissance non seulement du travail enseignant, mais aussi du savoir enseignant.

Le savoir enseignant est d'une grande richesse, en raison de ses caractéristiques : Hiebert, Gallimore et Stigler (2002) soulignent 1) que sa création est motivée par les problèmes de la pratique ; 2) qu'il est connecté aux processus d'enseignement et d'apprentissage qui ont lieu

dans les classes ; 3) qu'il est intégré et organisé autour de problèmes de la pratique ; 4) qu'il est détaillé, concret et spécifique, contrairement au savoir produit par les chercheuses et les chercheurs. Ils ajoutent que ce savoir est connu et reconnu par les enseignantes, qui y accordent de la valeur. D'après Tardif (2016), les savoirs des enseignantes sont trop souvent mis de côté par les chercheurs. D'autres affirment que ces savoirs sont dévalorisés : « les enseignants ne reçoivent pas de reconnaissance à un degré équivalent [à celui des chercheuses et des chercheurs]. Leur savoir et leurs opinions sont souvent sous-évalués, en dépit de leur connaissance approfondie des pratiques et des contextes d'enseignement actuels. » (notre trad., Hatasa, 2013, p. 2-3) Les recherches qui décrivent ce qui est fait dans les classes viendraient alors redonner une place au savoir enseignant :

La nouvelle recherche pédagogique, ergonomique dans son orientation, c'est-à-dire centrée sur l'étude de l'enseignant dans son activité de classe, est en train de faire naître et de soutenir [la figure de l'enseignant professionnel]. Elle permet de rendre publiques des pratiques d'enseignement, de mettre au jour des éléments constitutifs d'une base de connaissances pour enseigner, de faciliter l'analyse réflexive de son activité d'enseignant. (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003, p. 6)

D'après Gauthier et Tardif (2005), décrire le savoir enseignant, qui est développé par, pour et dans la pratique, est une condition nécessaire à la reconnaissance de la profession enseignante.

Il ne pourra vraisemblablement y avoir de professionnalisation du métier tant que ce genre de savoir ne sera pas plus explicité, étant donné que les savoirs d'action pédagogique constituent un des fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant. En effet, en l'absence d'un savoir d'action pédagogique valide, l'enseignant continue à faire appel à l'expérience, à la coutume, au bon sens, etc., pour fonder des gestes, bref, à utiliser des savoirs qui peuvent comporter des limites importantes, mais aussi qui ne le distinguent que peu ou prou du citoyen ordinaire. Or, pour professionnaliser l'enseignement, la détermination de savoirs d'action pédagogique valides et la capacité de faire accepter la pertinence de ces savoirs par les autres acteurs sociaux sont essentielles. La professionnalisation de l'enseignement a donc une dimension non seulement épistémologique relativement à la nature des savoirs en jeu, mais aussi politique par la réussite d'un groupe social à faire accepter par la population l'exclusivité des savoirs et des pratiques qu'il détient. (Gauthier et Tardif, 2005, p. 24-25)

Ils défendent la thèse selon laquelle « l'écart sans cesse décrié entre la théorie et la pratique » est un problème qui « pourrait trouver en partie sa solution dans la mise au jour d'un savoir d'action pédagogique validé par la recherche et les praticiens et intégré en formation des maîtres. » (p. 24-25). Cela serait bénéfique tant pour la formation des enseignantes que pour la

reconnaissance du savoir enseignant : « la formation initiale reçue à l'université reflèterait mieux la pratique en milieu d'enseignement et le savoir [de la] praticien[ne] professé au sein de l'université trouverait là une reconnaissance de sa pertinence. » (Gauthier et Tardif, 2005, p. 24-25)

D'autres affirment enfin que décrire ce qui est fait dans les classes et comment cela participe aux apprentissages serait une étape préalable aux pratiques innovantes. Par exemple, Chartrand et Lord (2013a) soulignent :

toute proposition pédagogique ou didactique qui ne s'appuie pas sur une analyse sérieuse des pratiques existantes – constituées dans et par l'institution scolaire – et des finalités visées par les enseignants a peu de chance d'être féconde. (Chartrand et Lord, 2013a, p. 515-516)

Elles citent Goigoux (2001), qui affirme que « Faute d'avoir pris en compte les savoir-faire et les conceptions des [enseignantes] “ordinaires”, les nouveaux instruments génèrent souvent de cuisants échecs lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit » des personnes qui les ont conçus (p. 129). En effet, selon cette perspective, prendre en compte le travail ordinaire de l'enseignante en classe permet d'éviter de mettre de l'avant des pratiques réputées exemplaires, mais intransposables dans une majorité de classes (Nonnon et Goigoux, 2007). Il convient alors davantage d'optimiser ce qui est déjà fait en classe plutôt que de proposer de nouvelles façons de faire pour tenter ensuite de convaincre les enseignantes en exercice d'utiliser ces nouvelles façons de faire. Une approche descriptive viserait aussi à « instrumenter mieux la formation des enseignants » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29).

Bref, décrire ce que les enseignantes font en classe permettrait de s'inscrire dans une perspective moins prescriptive, de valoriser la profession enseignante et de resserrer les liens entre la recherche et la pratique, puisque les savoirs issus de ce genre de recherches sont, par essence, fortement liés à la classe et au travail enseignant. Ainsi, même s'il est possible de mener des recherches sur les stratégies pédagogiques qui devraient être utilisées en classe, il est aussi possible, et pertinent, d'étudier celles qui sont vraiment utilisées dans les classes du Québec, ce qui est « déjà là », « déjà fait », pour comprendre comment ces stratégies pédagogiques utilisées en classe participent aux apprentissages des élèves.

1.4. De la pertinence de décrire comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves

Nous avons montré, à la section 1.1, qu'il est nécessaire de savoir écrire et de développer la compétence scripturale des élèves pendant la scolarité obligatoire. Nous y avons aussi montré que, selon les informations dont nous disposons (résultats de l'épreuve d'écriture de cinquième secondaire, opinions des enseignantes de français du secondaire québécois), il est nécessaire de continuer à développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, de manière cohérente avec la conception de la compétence scripturale qui est spécifique au contexte québécois. Nous avons ensuite montré que, pour que des améliorations puissent avoir lieu, il est pertinent de s'intéresser aux stratégies pédagogiques (voir section 1.2) et plus spécifiquement à celles qui sont vraiment utilisées en classe (voir section 1.3), pour comprendre comment elles participent aux apprentissages des élèves, tout en valorisant la profession enseignante et en resserrant les liens entre recherche et pratique. Il ressort ainsi qu'il est pertinent et nécessaire de mener des recherches pour comprendre comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Pour connaître l'état des recherches qui poursuivent cet objectif, nous avons mené une recension des écrits (voir détails à la section 2.3.1).

Nous avons trouvé seulement sept recherches menées entre 1995 et 2015 qui impliquaient l'utilisation d'au moins une stratégie pédagogique en classe de français au secondaire et une mesure de la compétence scripturale des élèves pour explorer les liens entre l'une et l'autre. Parmi ces recherches, six portaient sur une ou plusieurs stratégies pédagogiques qui ont été utilisées en classe de français au secondaire québécois avec l'intervention d'une ou un chercheur, que cela soit seulement pour choisir la stratégie pédagogique à utiliser en classe ou bien aussi mettre en œuvre la stratégie pédagogique en classe. Ces recherches quasi expérimentales demeurent peu nombreuses et elles sont différentes sur plusieurs points, ce qui rend leur comparaison impossible (voir section 2.3.1). À notre connaissance, une seule recherche, celle de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008), a exploré les liens entre des stratégies pédagogiques utilisées en classe par les enseignantes de français au secondaire québécois (sans l'intervention d'une ou un chercheur dans le choix des stratégies pédagogiques

à utiliser ou dans la mise en œuvre de ces stratégies pédagogiques) et le développement de la compétence scripturale des élèves. Toutefois, il ne s'agissait pas de l'objectif poursuivi par cette recherche; il s'agissait plutôt d'évaluer l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Ainsi, cette recherche ne portait pas spécifiquement sur le secondaire et l'échantillon d'enseignantes du secondaire était restreint (n = 4). De plus, elle visait à explorer les liens entre des stratégies pédagogiques et le développement d'une seule composante de la compétence scripturale, la composante linguistique; le développement de la compétence à écrire a alors été mesuré par la diminution du nombre d'erreurs commises par les élèves. Enfin, comme les auteurs le soulignent, ce qui était fait en classe pour développer la compétence scripturale des élèves n'a pas été observé par les chercheurs, mais déclaré par les enseignantes : « Il serait important que les recherches futures aillent au-delà des pratiques déclarées et contrôlent davantage en quoi consistent véritablement les interventions des enseignants. » (p. 83) Bref, à notre connaissance, aucune autre recherche n'a, jusqu'ici, visé à explorer les liens entre les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois et la compétence scripturale des élèves. Lefrançois et collaborateurs (2008) ont d'ailleurs souligné ce manque à la fin de leur rapport de recherche :

aucune recherche à visée évaluative ne s'était jusqu'à maintenant penchée, dans le monde francophone, sur l'effet de différents types d'interventions didactiques sur les performances des élèves en français écrit. À ce titre, notre recherche constituait une première. Mais le travail en ce sens ne fait que commencer, et de nouvelles études gagneraient à faire évoluer la réflexion des chercheurs et des praticiens à ce sujet. (Lefrançois et al., 2008, p. 83)

La situation est tout autre du côté des recherches portant sur l'enseignement de l'écriture dans d'autres langues d'enseignement que le français : les recherches empiriques de premier niveau étant assez nombreuses, des métaanalyses ont été effectuées (Graham et Perin, 2007 ; Hillocks, 1986). La métaanalyse la plus récente évaluant les effets de différents moyens pour développer la compétence scripturale au secondaire est celle de Graham et Perin (2007); elle a comme question de départ « Quelles pratiques pédagogiques améliorent la qualité de l'écriture des élèves adolescents ? » Dans cette métaanalyse sont analysées 123 recherches quasi expérimentales portant sur un « traitement pédagogique » expérimenté avec des élèves adolescents (des élèves de la quatrième à la douzième année, c'est-à-dire de la quatrième année du primaire à la première année du collégial), et impliquant une mesure de la qualité des textes

qu'ils ont produits, évaluée par des évaluateurs entraînés (indice de fiabilité > 0,60). Ses résultats peuvent être un point de départ pour connaître les stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves du secondaire. Soulignons tout de même que les stratégies pédagogiques étudiées n'ont pas été évaluées dans un contexte écologique (recherches quasi expérimentales) et qu'elles ne correspondent pas nécessairement aux stratégies pédagogiques qui sont vraiment utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois. De plus, la qualité des textes est, dans la plupart des recherches analysées dans cette métaanalyse, évaluée de manière globale et en accordant peu voire pas de poids aux critères linguistiques; transposer les résultats de cette métaanalyse poserait ainsi un problème d'acceptabilité sociale au Québec, étant donné la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone.

Pour compléter ce tour d'horizon, ajoutons un dernier groupe de recherches, celles qui ont décrit ce que les enseignantes de français du secondaire québécois font en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale des élèves. Parmi celles-ci se trouve notamment l'*État des lieux de l'enseignement du français* (ÉLEF) et l'étude comparative du Groupe DIEPE (1995).

Dans l'ÉLEF, 801 enseignantes de français au secondaire québécois ont déclaré par questionnaire la fréquence à laquelle ils effectuaient certaines activités en classe, dont des activités d'écriture et de grammaire. Cette enquête, précieuse pour dresser un portrait récent de l'enseignement du français au Québec au moyen de pratiques déclarées, ne comportait pas de questions relatives aux stratégies pédagogiques utilisées en classe pour développer la compétence scripturale des élèves ni d'informations relatives aux performances des élèves en écriture. En plus de son volet reposant sur une enquête par questionnaire, l'ÉLEF comprenait un volet dans lequel 10 enseignantes et enseignants d'expérience de français au secondaire québécois ont été observés en classe, notamment lorsqu'ils enseignaient à écrire des textes. Ce volet fournit ainsi des détails précieux quant à ce que des enseignantes de français au secondaire québécois font pour développer la compétence scripturale des élèves, dont les stratégies pédagogiques utilisées, et ce, par la description de pratiques observées en classe. L'objectif de cette recherche n'était pas de décrire comment ces pratiques participaient aux apprentissages

des élèves. Les chercheuses se prononcent tout de même sur celles-ci : selon elles, ces pratiques « ne semblent pas être des moments forts d'apprentissage, les élèves mettant à profit leur compétence, mais n'en développant pas consciemment de nouvelles. » (Chartrand et Lord, 2013a, p. 529) Les chercheuses appuient alors leur jugement sur les résultats de la recherche en psycholinguistique et en didactique de l'écriture. Par exemple, elles écrivent que « la recherche en didactique du français n'a pas eu un impact majeur sur l'état de cette discipline » (p. 532) et que ce qui est fait en classe porte « peu de traces des acquis de la recherche sur l'écriture depuis 30 ans » (p. 528), c'est-à-dire qu'elles ne tiendraient pas compte des propositions didactiques qui en ont découlé :

Quant à la production textuelle, des didacticiens ont opéré une transposition didactique de modèles psychologiques et psycholinguistiques du processus d'écriture afin de produire des pistes d'intervention pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (Barré-De Miniac, 1995, 2000 ; Boyer, Dionne et Raymond 1955 ; Chartrand, 2006 ; Commission Pédagogie du texte, 1988 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002 ; Paradis, 2012a, 2012b ; Reuter, 1996 ; Schnewly, 2003, 2008). (Chartrand et Lord, 2013a, p. 518)

Que les stratégies pédagogiques utilisées en classe pour développer la compétence scripturale des élèves soient le reflet de la recherche sur l'écriture menée jusqu'ici ou non, il demeure qu'il serait pertinent de décrire comment ces stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale des élèves.

Ensuite, l'étude comparative du groupe DIEPE (1995) visait trois grands objectifs. Le premier était de « Décrire et comparer les conditions et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'expression écrite à l'école secondaire », notamment les pratiques déclarées par les enseignantes de la Belgique (n = 273), de la France (n = 312), du Nouveau-Brunswick (n = 57) et du Québec (n = 300). Le deuxième était de « Décrire et comparer la compétence à écrire des populations concernées », c'est-à-dire celle des élèves de troisième secondaire de la Belgique (n = 1606), de la France (n = 1874), du Nouveau-Brunswick (n = 1690) et du Québec (n = 1859). Le troisième objectif était d' « étudier les liens qui pourraient se dégager entre les compétences respectives des élèves et les caractéristiques de leur enseignement/apprentissage » (p. 14) Les résultats liés au premier objectif sont précieux pour dresser le portrait des stratégies pédagogiques déclarées être utilisées par les enseignantes du secondaire pour développer la compétence scripturale de leurs élèves, au Québec et dans trois autres régions francophones.

Les résultats liés au deuxième objectif sont pour leur part précieux pour comparer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois à ceux d'autres régions francophones. Le troisième objectif aurait été atteint en explorant les liens entre les résultats du premier objectif et ceux du second objectif, mais cela n'a malheureusement jamais été fait, comme les auteurs de l'étude le mentionnent dans la conclusion (p. 225). Bref, l'ÉLEF et l'enquête du groupe DIEPE dressent notamment le portrait des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois pour développer la compétence scripturale de leurs élèves, sans décrire toutefois comment elles participent au développement de la compétence scripturale des élèves, bien que les données collectées par le groupe DIEPE permettraient de le faire.

Somme toute, nous avons montré qu'il est pertinent et nécessaire de comprendre comment les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Cela suppose qu'il est nécessaire de mener des recherches pour connaître les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves et de décrire ces stratégies pédagogiques, ce qui, à notre connaissance, n'a pas été fait. Cette thèse de doctorat est donc guidée par la question générale de recherche suivante : quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves? Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre théorique que nous utilisons pour y répondre.

Chapitre 2. Le cadre théorique

Notre question de recherche générale se divise en trois grands thèmes : 1) la compétence scripturale des élèves, c'est-à-dire ce que les enseignantes ont comme objectif de développer lorsqu'elles utilisent certaines stratégies pédagogiques en classe de français ; 2) les stratégies pédagogiques elles-mêmes, dont celles utilisées en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale des élèves et celles qui peuvent l'être; 3) les liens entre les stratégies pédagogiques et le développement de la compétence scripturale, selon les recherches empiriques sur le sujet. Chacun de ces grands thèmes fait l'objet d'une section du présent chapitre, le cadre théorique, de manière à situer, à définir et à opérationnaliser les concepts centraux de la thèse et à dresser un portrait de recherches menées sur ces thèmes. En guise de conclusion à ce chapitre, nous formulons trois objectifs spécifiques à poursuivre pour répondre à notre question générale. Puisque cette thèse est une thèse par articles, soulignons, avant de commencer, que le présent chapitre est le cadre théorique principal de la thèse, commun aux trois articles, et que chacun des trois articles peut inclure des aspects théoriques nouveaux qui lui sont spécifiques.

2.1.L'écriture et la compétence scripturale

L'une des finalités de la scolarité obligatoire est le développement de la compétence scripturale (Ministère de l'Éducation, 2006; Simard et al., 2010) et la discipline « français langue première »⁵ est un lieu privilégié pour poursuivre cette finalité. D'après Schneuwly (2007), trois composantes forment la « triade ouverte constitutive de la discipline "français" » : « la connaissance du fonctionnement de la langue » ; « la connaissance et la pratique de la littérature » ; « les pratiques langagières dans des situations pour l'essentiel publiques (dont fait d'ailleurs partiellement partie la pratique littéraire) » (p. 17). Ces composantes sont toutes en

⁵ Nous employons, comme Chartrand (2006), Simard (1997) et Simard et al. (2010), le vocable « didactique du français langue première » : nous évitons le vocable « didactique du français langue maternelle » parce que, comme le soulignent ces derniers, la langue est alors associée seulement à la mère (et non au père ou à la culture) et que la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue dite « maternelle » de tous les élèves. Nous utilisons « didactique du français langue première » parce que le français « est la langue qui, dans la communauté de vie de l'élève – l'école, la société civile et l'État –, est première » (Chartrand, 2006, p. 11), d'autant plus pour plusieurs élèves québécois. Nous évitons aussi le vocable « didactique du français langue d'enseignement », même si au Québec le programme de formation utilise le vocable « français, langue d'enseignement », parce que, pour plusieurs élèves, le français n'est pas seulement une langue d'enseignement. Soulignons que pour désigner non pas la discipline scientifique, mais la discipline scolaire, nous utilisons le vocable « français ».

« interaction étroite avec les autres » et « ouverte[s] sur d'autres champs sociaux et disciplinaires. » (p. 17) Les composantes de Schneuwly ne sont pas communes à toutes les régions francophones; comme le spécifie bien Lord (2012) : « Au Québec, à notre avis, il y a deux grandes composantes, soit la connaissance du fonctionnement de la langue et l'étude des pratiques langagières (lecture, écriture et oral), ancrées sur des genres littéraires, mais surtout, non littéraires. » (p. 11) Ces deux finalités centrales de la discipline « français » sont étroitement liées, et plusieurs points de vue coexistent en ce qui concerne leur relation : alors que certains les hiérarchisent (l'apprentissage de la grammaire serait au service des apprentissages en écriture et en lecture) et que d'autres ne le font pas (la grammaire peut être enseignée pour elle-même), les programmes de formation québécois adoptent une vision hiérarchique de ces deux finalités : la grammaire y est vue comme un outil pour lire et écrire et pour améliorer l'expression (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand, 1996, 2012b; Chartrand et Boivin, 2006; Nadeau et Fisher, 2006; Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose, 2016). Peu importe le point de vue adopté, le développement de la compétence scripturale des élèves apparaît comme une finalité centrale de la discipline « français ».

Pour mieux saisir ce qui est entendu par la compétence scripturale et le développement de la compétence scripturale des élèves, l'une des finalités de la scolarité obligatoire et de la discipline « français » au secondaire québécois, la présente section s'emploie à définir ce que sont l'écriture (section 2.1.1) et la compétence scripturale (section 2.1.2).

2.1.1. L'écriture : une pratique sociale, une activité cognitive

Le langage est une faculté complexe propre à l'être humain (Chomsky, 1965 ; Fuchs, 2004). Contrairement au langage, à priori oral, la langue écrite présuppose une appropriation *consciente* et *volontaire*, notamment grâce à certaines institutions culturelles comme l'école (Brossard, 1998), d'outils techniques, sémiotiques et psychologiques – par exemple, l'alphabet, puis les règles orthographiques et les genres textuels (Brossard, 1998 ; Schneuwly, 1995).

À partir des travaux de Vygotski, de Goody (1979, 1986) et de la sociologie du langage (Lahire, 1993, 1996; Bautier, 1995), Reuter (1996) définit l'écriture ainsi :

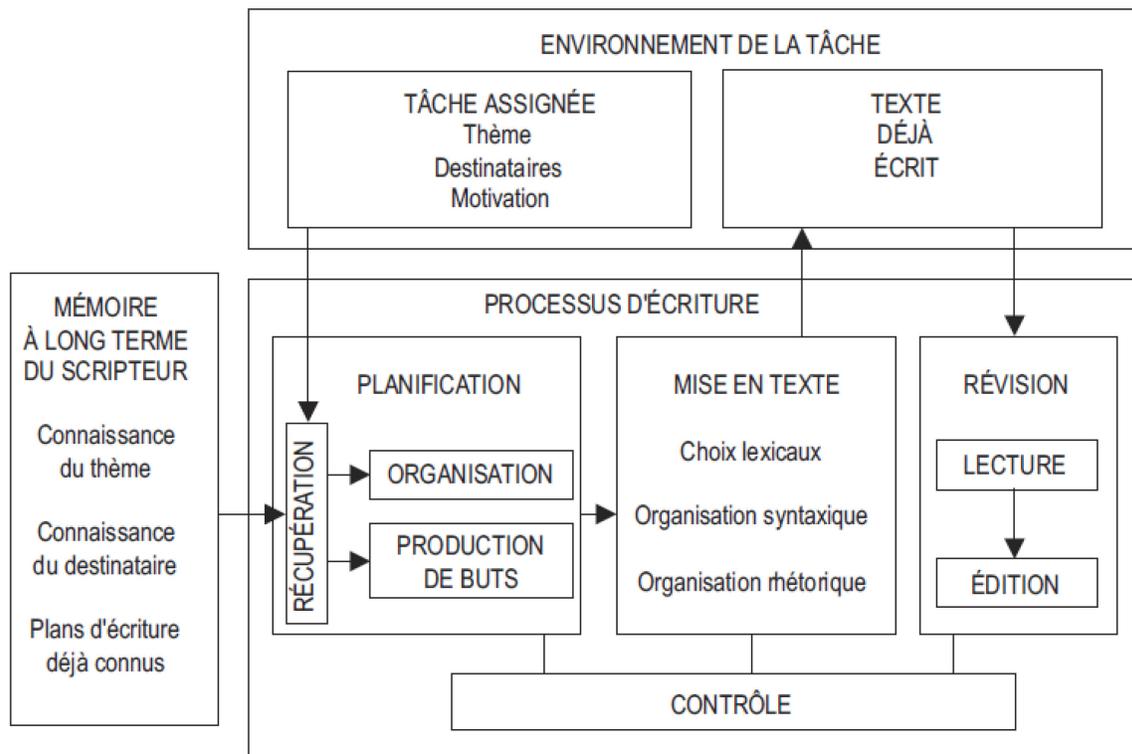
L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996, p. 58)

Blaser (2007) cite une deuxième version de cette définition de Reuter, proposée dans le texte non publié *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions* (Reuter, 2001). Dans cette nouvelle définition, Reuter remplace le terme « généralement » par « tendanciellement » et supprime « conservant durablement ou provisoirement de l'écrit »; ces deux changements diminuent l'importance des conflits entre les composantes de l'écriture et permettent d'inclure à la définition de l'écriture ce qui ne se trouve pas sur un support écrit (par exemple, un texte que l'on produit à voix haute et qui ne sera pas transcrit sur un support écrit). Cette définition, comme la précédente, fait ressortir que l'écriture peut être envisagée de différents points de vue, notamment social et psychologique.

D'un point de vue social, l'écriture est, Blaser (2007) le souligne à la suite de Reuter (2001), une pratique « socialisée » et « socialisante ». Elle est socialisée parce qu'elle « s'exerce dans des formes diversifiées, car elle est issue de sphères socio-institutionnelles variées qui en règlent le fonctionnement et en codifient l'usage, lui-même régi par des normes socialement élaborées » et elle est socialisante parce qu'elle institue la scriptrice ou le scripteur « en acteur social » (p. 45). Ainsi, écrire implique de connaître les règles de fonctionnement et les usages de l'écrit, qui sont élaborés socialement, tout comme cela implique de prendre part à la discussion. Même si l'écriture est une activité le plus souvent « monogérée », c'est-à-dire une activité qui se déroule sans que la scriptrice ou le scripteur puisse interagir avec son destinataire (Alamargot et Chanquoy, 2002), elle est dialogique. Par son caractère socialisé et socialisant, l'écriture est aussi une pratique langagière toujours « tissée d'intertextualité et de dialogisme » (Reuter, 2001, p. 5, dans Blaser, 2007).

D'un point de vue psychologique, l'écriture est une activité cognitive. Comme le résumant Alamargot et Chanquoy (2002) : « La production de textes est souvent définie, dans le cadre de la psychologie cognitive, comme une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux » (p. 45). Plusieurs considèrent que cette activité est coûteuse en ressources cognitives et attentionnelles (Roussey et Piolat, 2005) et la comparent à une activité de résolution de problème complexe (Hayes, 2012). Plusieurs modèles du processus d'écriture se sont succédé depuis les années 1980, parmi lesquels se trouve le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), présenté à la figure 1.

Figure 1. Le modèle de Hayes et Flower (1980), traduit par Garcia-Debanc et Fayol (2002)



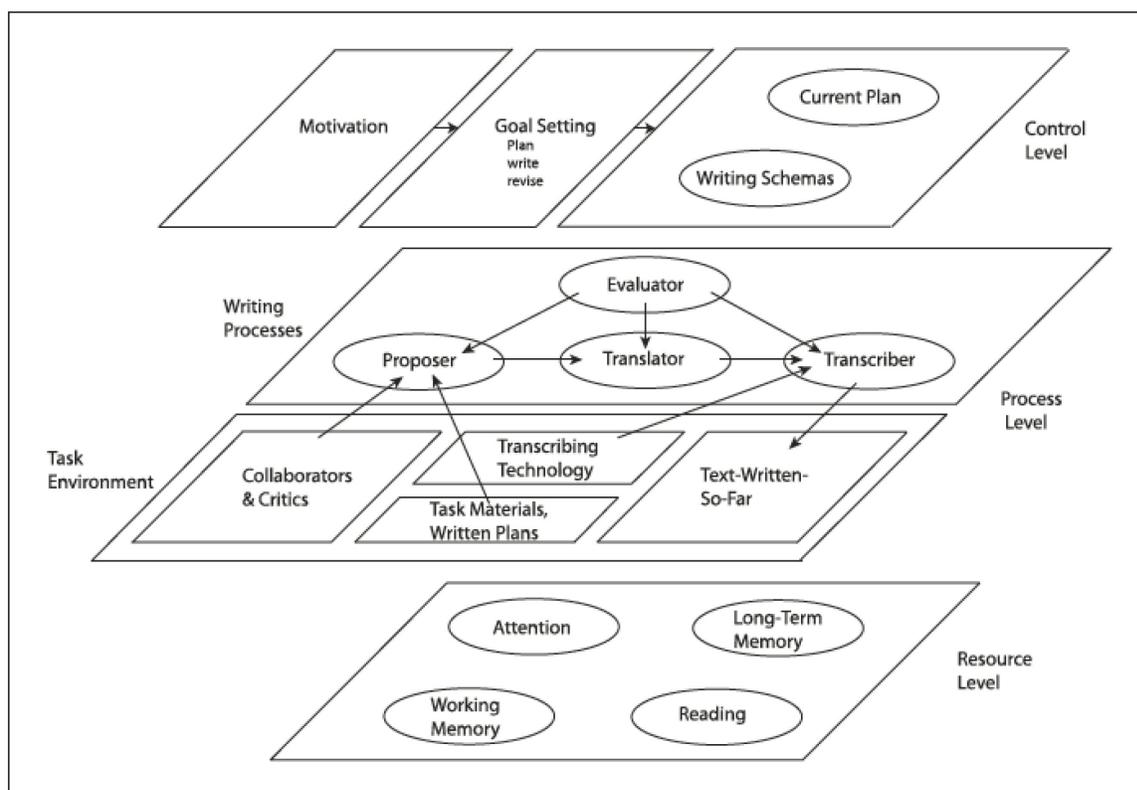
Dans ce modèle, le « monde du scripteur » est divisé en trois « mondes » : 1) l'environnement de la tâche ; 2) la mémoire à long terme de la scriptrice ou du scripteur ; 3) le processus d'écriture. Les deux premiers font partie du contexte à l'intérieur duquel le processus d'écriture a lieu et le troisième décrit le processus d'écriture même. L'environnement de la tâche comprend

la tâche qui est assignée (son thème, les destinataires du texte, la motivation de la scriptrice ou du scripteur par rapport à la tâche) ainsi que le texte qui est déjà produit, tandis que la mémoire à long terme comprend ses connaissances, notamment du thème et du destinataire, mais aussi ses connaissances linguistiques et textuelles. Le processus d'écriture est constitué de trois grands processus, décomposables en sous-processus (entre parenthèses) : 1) la planification (la production des idées, leur organisation et la définition de buts) ; 2) la mise en texte (la production du texte, la formation des phrases et l'écriture des mots) ; 3) la révision (la relecture et la modification du texte, en corrigeant ses erreurs). Ces trois processus sont reliés par des flèches et chacun est enclenché à la suite du précédent en utilisant son produit. Les trois processus peuvent être mis en branle de façon récursive et récurrente grâce au module de contrôle, auquel sont liés les trois processus.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) présente plusieurs limites. Il a été développé uniquement à partir de l'observation d'un seul scripteur, à fortiori un scripteur expert, par l'analyse des protocoles verbaux (Hayes et Flower, 1980), une technique de verbalisation du processus d'écriture qui comporte notamment la limite de ne donner accès qu'aux processus conscients (Alamargot et Chanquoy, 2002). De plus, il omet les ressources attentionnelles de la scriptrice ou du scripteur (Alamargot et Chanquoy, 2002), qui seront ajoutées dans des modèles ultérieurs, il est imprécis quant à la structure, à la fonction et à la nature des processus et « mondes » qu'il comprend (Alamargot et Chanquoy, 2002) et « il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 37). Plusieurs sous-composantes ne sont pas détaillées; pensons par exemple aux sous-composantes de Montésinos-Gelet (2013), adaptées du modèle de Levelt (1989) développé pour décrire la production orale, qui sont la conceptualisation (la production et la sélection d'idées), l'énonciation (la formulation des idées en discours, par des choix syntaxiques et lexicaux), l'encodage (l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale) et la matérialisation (la graphomotricité et la mise en page d'un texte). Le modèle de Hayes et Flower, descriptif (Garcia-Debanc et Fayol, 2002), a tout de même permis de formaliser le processus d'écriture, de cerner ses différentes composantes et d'en faire des objets d'étude (Hayes, 2006). Il demeure aujourd'hui encore une référence centrale (Alamargot et Chanquoy, 2002), même si plusieurs modèles lui ont succédé.

Hayes a modélisé et remodelisé le processus d'écriture au cours de sa carrière. Dans la version la plus récente de son modèle, présentée à la figure 2, Hayes (2012) distingue trois « niveaux » : le niveau du contrôle, le niveau du processus et le niveau des ressources.

Figure 2. Le dernier modèle de Hayes (Hayes, 2012, p. 371)



Le niveau du contrôle comprend la motivation, puis l'établissement d'objectifs – qui peuvent être liés à la planification, à la mise en texte ou à la révision – enfin le plan actuel et les schémas d'écriture, surtout en ce qui concerne la tâche demandée. Le niveau du processus est composé de deux plans : les processus d'écriture et l'environnement de la tâche. Les processus comprennent le proposeur, le traducteur, le transcripteur et l'évaluateur. L'environnement de la tâche comprend le texte écrit jusque-là, le matériel de la tâche, les collaborateurs et les critiques ainsi que la technologie utilisée pour transcrire le texte. Enfin, le niveau des ressources comprend l'attention, la mémoire de travail, la mémoire à long terme ainsi que la lecture.

Cette dernière version du modèle de Hayes présente plusieurs différences avec les modèles précédents, notamment en ce qui concerne les processus d'écriture identifiés. Au processus de mise en texte (appelé dorénavant le traducteur), le nouveau modèle ajoute le processus de transcription du texte (le transcripateur). Ce processus avait été omis du modèle initial parce que grandement automatisé chez l'adulte (Hayes, 2012). La technologie utilisée pour effectuer cette transcription du texte est également ajoutée au modèle. De plus, les sous-processus de planification et de révision sont dorénavant absents du modèle : ils sont en fait des manifestations du contrôle en cours d'écriture, que ce contrôle s'exerce sur des idées déjà présentes ou non ou sur du texte déjà écrit ou non. D'après Hayes (2012), « il serait plus adéquat de concevoir le fait de réviser du texte déjà écrit comme une activité d'écriture spécialisée » (notre trad., Hayes, 2012, p. 376). Alors, la présence d'un sous-processus de révision dans le modèle « doublerait une activité qui pourrait déjà être effectuée par le modèle du processus d'écriture » (notre trad., Hayes, 2012, p. 376). Le « contrôle » du modèle princeps chapeaute maintenant l'ensemble du processus d'écriture sans en faire partie : il s'agit du premier niveau du modèle, qui comprend la stratégie « se fixer des buts », buts qui peuvent être relatifs à la planification, à la mise en texte et à la révision. Les sous-processus d'écriture (planifier, transcrire et réviser) de Hayes et Flower (1980) se trouvent ainsi, dans Hayes (2012), au rang non pas de processus, mais de stratégies, qui sont alors choisies et adoptées consciemment pendant l'activité. Nous retenons ainsi du modèle de Hayes (2012), et du modèle princeps de Hayes et Flower (1980), que le processus d'écriture repose sur une panoplie de connaissances, liées entre autres au thème du texte à produire, au genre de discours à produire (qui a des caractéristiques qui lui sont propres dans une culture donnée; voir section 2.1.2.2), aux normes et conventions linguistiques, ainsi que sur des stratégies (conscientes) et des processus (conscients ou non, automatiques ou non). Nous retenons également de ces modèles que la motivation a un rôle à jouer dans le processus d'écriture, en étant l'une des composantes. Le modèle de Hayes (2012) comprend aussi dorénavant, dans l'environnement de la tâche, les collaborateurs et critiques, qui font ainsi place à la collaboration dans le processus d'écriture. Enfin, le modèle de Hayes (2012) comprend dorénavant, dans le niveau des ressources, la mémoire à court terme et l'attention; il intègre ainsi, comme plusieurs autres modèles du processus d'écriture, « les limites du traitement humain en décrivant les liens avec la mémoire de travail » (notre trad., Levy et Olive, 2002, p. 4). La mémoire de travail est, lorsqu'il en est

question dans les travaux en psycholinguistique portant sur le processus d'écriture, le plus souvent définie « comme un système de maintien temporaire et de manipulation d'informations durant la réalisation d'un ensemble de tâches cognitives comme la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement » (notre trad., Baddeley, 1986). La présence de la mémoire de travail dans les modèles de l'écriture fait écho au fait que plusieurs considèrent « la capacité de stockage temporaire du système cognitif [...] comme une contrainte fondamentale dans l'activité rédactionnelle » (Alamargot et Chanquoy, 2002, p. 365). Cette capacité limitée de la mémoire de travail peut faire en sorte qu'une tâche trop coûteuse cognitivement entraîne une surcharge cognitive, ce qui peut mener à des erreurs; cette surcharge et ces erreurs pourraient être évitées notamment par le recours à des processus cognitifs automatiques, moins coûteux cognitivement (Chanquoy et Alamargot, 2003; Chanquoy et Negro, 1996).

Cette présentation sommaire de deux modèles du processus d'écriture nous a permis de faire ressortir ses composantes, d'un point de vue cognitif. Cela étant dit, de tels modèles ne sauraient dicter ce que les personnes qui écrivent doivent faire (Garcia-Debanc, 1986; Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Elles proposent plutôt une explication fonctionnaliste (Cummins, 1977), c'est-à-dire qu'elles visent l'explication des capacités, ou dispositions, en « analysant une disposition en un nombre d'autres dispositions relativement moins problématiques telle qu'une manifestation organisée de ces dispositions équivaut à une manifestation de la disposition analysée » (notre trad., Cummins, 1977, p. 272). En d'autres mots, ces modèles visent à expliquer un processus complexe, le processus d'écriture, par sa décomposition en processus un peu moins complexes; par exemple, le modèle de Hayes et Flower (1980) décompose le processus d'écriture (écrire) par le sous-processus de planification (planifier), à son tour décomposable en sous-processus plus simples (générer, organiser et produire des buts), mais qui restent tout de même complexes et inexpliqués. Les décompositions du processus d'écriture ont eu l'avantage de permettre la formalisation du processus d'écriture, de cerner ses différentes composantes, d'en faire des objets d'étude (Hayes, 2006), ce qui est essentiel pour formuler des hypothèses de recherche et, potentiellement, de les réfuter. Elles ont également permis de faire des propositions pour l'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014; Chartrand et Lord, 2013a; Reuter, 1996).

2.1.2. La compétence scripturale

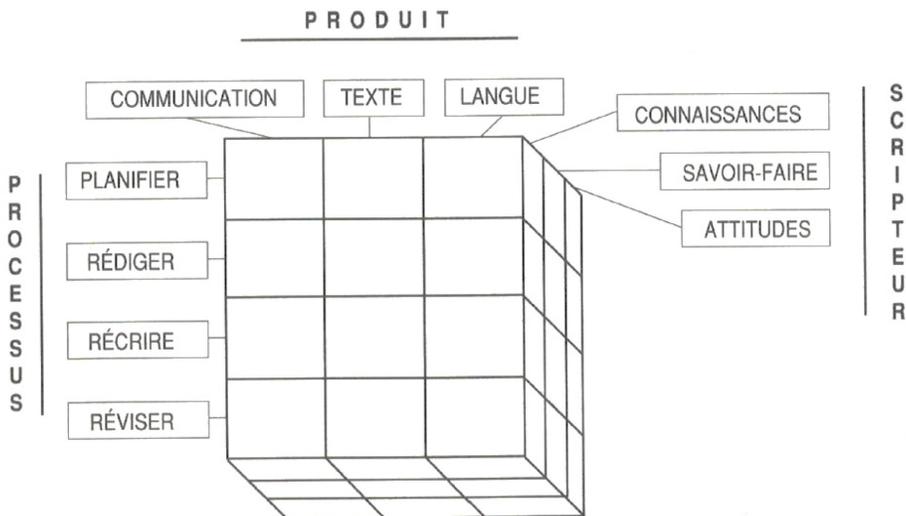
Nous l'avons vu, écrire est une pratique sociale, socialisée et socialisante, ainsi qu'une activité cognitive complexe, un processus qui peut être décomposé. Or, écrire implique de savoir écrire, c'est-à-dire de détenir et d'exercer sa compétence à écrire des textes, sa « compétence scripturale ». Cette section s'emploie à définir les composantes de la compétence scripturale et de l'une de ses performances, le texte.

2.1.2.1. Les composantes de la compétence scripturale

Pour définir la compétence scripturale et ses composantes, nous présentons deux définitions de la compétence scripturale qui sont souvent citées : la définition de la « compétence à écrire » du groupe DIEPE (1995) et la définition de la « compétence scripturale » de Reuter (1996), et les comparons pour ensuite proposer la définition que nous retenons. Soulignons d'emblée que « compétence à écrire » et « compétence scripturale » sont des synonymes.

D'après le groupe DIEPE (1995), la « compétence à écrire » de la scriptrice ou du scripteur correspond à « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite. » (p. 26) Ces trois éléments interagissent à la fois avec le produit de l'écriture (le texte) et ses différents niveaux (communication, texte et langue) et avec le processus d'écriture et ses différents sous-processus (planifier, rédiger, réécrire et réviser). La compétence à écrire est ainsi définie en trois grands axes (scripteur, processus et produit), qui comportent chacun plusieurs composantes : 1) l'axe du scripteur comporte ses connaissances, ses savoir-faire et des attitudes; 2) l'axe du processus comprend la planification, la rédaction, la réécriture et la révision; 3) l'axe du produit (le texte) comprend le niveau de la langue, le niveau du texte et le niveau de la communication. Chacune de ces composantes et sous-composantes est théoriquement interdépendante, ce dont la représentation en cube du cadre rend compte (voir figure 3).

Figure 3. Les composantes de la compétence à écrire d'après DIEPE (1995, p. 26)



Il importe de souligner que le cadre conceptuel proposé par le groupe DIEPE n'avait pas « pour fonction de proposer un modèle de l'acte d'écrire et n'en visait pas la validation » ; il a plutôt été conçu comme « fondement théorique pour la confection d'instruments de mesure en vue de la comparaison des performances écrites des élèves de neuvième année de scolarité de quatre communautés francophones. » (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 274) Il s'agit donc davantage d'un cadre pour opérationnaliser la compétence à écrire afin de l'évaluer, de la mesurer.

Le cadre proposé par l'équipe de DIEPE a été validé par la confection et l'utilisation des instruments de collecte de données, ce qui a notamment révélé que les composantes du modèle liées au produit et liées au processus étaient suffisamment circonscrites et étanches pour construire les instruments de mesure (épreuves, questionnaires sur les pratiques et grilles de correction des productions écrites) (Gagné et al., 1995). Cela a également révélé que le cadre conceptuel omettait une dimension du produit (appelé « qualités particulières ») et une dimension du processus (l'utilisation d'instruments de référence) (Gagné et al., 1995). Enfin, la conception d'un instrument de collecte en particulier, les épreuves formelles, a révélé « la nécessité de clarifier davantage les concepts de connaissances et de savoir-faire dans le cadre spécifique de savoir-faire décontextualisés » (Gagné et al., 1995, p. 275). Le cadre conceptuel proposé par le groupe DIEPE permet néanmoins d'identifier des composantes de la compétence

à écrire qu'il est possible de transposer dans des instruments de collecte de données tels que la grille de correction de textes d'élèves, l'épreuve formelle et le questionnaire à l'enseignante ou bien à l'élève sur les pratiques.

D'après Reuter (1996), la « compétence scripturale » comprend trois grandes composantes : les savoirs ; les représentations, les investissements et les valeurs ; les opérations. Les savoirs peuvent être divisés en quatre catégories. Primo, les savoirs peuvent être linguistiques et textuels. Les savoirs linguistiques et textuels peuvent d'abord porter sur les « sous-systèmes », par exemple l'orthographe, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la rhétorique et la stylistique, ensuite sur les « configurations textuelles », par exemple les types de textes, les types de discours et les genres, enfin sur les relations entre le texte et le contexte, c'est-à-dire sur une dimension pragmatique, par exemple la communication, les interactions, les situations et les actes de langage. Secundo, les savoirs peuvent être « sémioticoscripturaux », c'est-à-dire concerner « le fonctionnement des signes linguistiques et, notamment, des signes écrits » (p. 67). Tertio, les savoirs peuvent être « sémioticosociaux », c'est-à-dire concerner « le fonctionnement de l'écrit dans la société » (p. 68) et quarto, ils peuvent être liés au fonctionnement de la lecture et de l'écriture. Reuter remarque qu'il n'inclut pas dans les savoirs de la compétence scripturale les savoirs « encyclopédiques sur le monde », qu'il situe « dans l'ordre des compétences générales » (p. 68).

Les représentations, investissements et valeurs peuvent être liés, d'après Reuter (1996), à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels, voire aux contenus. Des exemples de représentations qui pourraient être comprises dans la compétence scripturale et qui pourraient nuire à l'apprentissage seraient la représentation de l'écriture comme un don, de l'écriture comme une inspiration, de l'écriture comme un premier jet (Reuter, 1996).

Les opérations, troisième composante de la compétence scripturale, sont à leur tour divisées en quatre catégories par Reuter (1996) : les opérations de planification-maturation, les opérations de textualisation, les opérations de scription et les opérations de révision. Primo, les opérations de planification-maturation concernent la tâche et le texte en tant que tels et elles peuvent comprendre l'analyse de la situation, des buts et des enjeux de la tâche à effectuer, puis le choix

de stratégies : le choix d'une « stratégie discursivo-textuelle », c'est-à-dire le choix du genre, de la position énonciative, des contenus et des moyens textuels à utiliser, en activant les savoirs disponibles nécessaires, et le choix d'une « stratégie d'action », c'est-à-dire choisir comment gérer son temps, choisir les outils et les supports à utiliser, déterminer les recherches à effectuer, etc. Secundo, les opérations de textualisation concernent l'organisation de la macrostructure et de la microstructure du texte, en articulant les paramètres de la situation de communication, les autres messages convoqués dans le texte et les éléments antérieurs ou postérieurs du même message. Tertio, les opérations de scription concernent la « gestion du savoir-graphier », c'est-à-dire la gestion des composantes psychomotrices et graphovisuelles lors de l'écriture, par exemple le maniement de l'outil et du support d'écriture, la maîtrise du tracé et de la lisibilité, voire les postures d'écriture. Quarto, les opérations de révision, d'après Reuter (1996), concernent la relecture de l'écrit et les modifications éventuelles.

Les cadres de DIEPE (1995) et de Reuter (1996) présentent plusieurs convergences et divergences en ce qui concerne les composantes de la compétence scripturale. D'abord, la composante liée à la scriptrice ou au scripteur de la définition de DIEPE regroupe les deux premières composantes de la définition de Reuter (1996), c'est-à-dire les savoirs ainsi que les représentations, les investissements et les valeurs. Elle n'inclut pas toutefois les processus qui sont mis en œuvre par la scriptrice ou le scripteur. Ensuite, la composante « processus » ou « opérations » se trouve dans les deux cadres. Au sein de cette composante, les opérations identifiées par Reuter sont semblables aux processus identifiés par DIEPE. Si le processus de planification de DIEPE (1995) est renommé processus de « planification-maturation » par Reuter (1996), c'est pour insister sur « le fait que les mécanismes peuvent être en grande partie inconscients », sur « le fait qu'ils nécessitent souvent un temps relativement important » et sur « le fait qu'ils peuvent se développer en cours de travail (et pas simplement dans une phase préalable) » (Reuter, 1996, p. 68). Si « réécrire » n'est pas une opération spécifique pour Reuter, le processus « rédiger » de DIEPE est divisé par Reuter en deux opérations : la textualisation et la scription. Ainsi, même si les deux cadres conceptuels présentent comme composante de la compétence scripturale les processus d'écriture, les processus qui font partie de cette composante varient, comme ils le font d'ailleurs dans les modèles du processus d'écriture.

Enfin, les deux cadres conceptuels se distinguent par le fait que le cadre de DIEPE, contrairement à celui de Reuter, inclut comme une composante de la compétence scripturale le texte, conçu comme le produit de l'écriture. Il convient alors de se demander si le produit de l'écriture doit être inclus dans le concept de compétence scripturale. Reuter (1996) fournit un élément de réponse à cette question en distinguant l'ordre de la compétence scripturale et l'ordre des performances. L'ordre des performances comprend deux éléments : d'abord, le performé, qui est « composé de produits "finis", des écrits réalisés et des produits "transitoires" » et qui « peut s'analyser à l'aide des différentes méthodes d'analyse textuelle » (p. 66) ; ensuite, les performances, qui sont des procédures de travail et des opérations ainsi que leurs manifestations et qui « nécessitent une observation et des enregistrements audiovisuels pour pouvoir être analysées » ou qui « peuvent être reconstruites à l'aide de questionnaires ou d'entretiens » (p. 66). Ainsi, l'ordre des performances ne fait pas partie de l'ordre de la compétence scripturale, et la mise en œuvre de la compétence scripturale (les performances) et le résultat de la mise en œuvre (le performé) ont des manifestations observables, statiques ou dynamiques, contrairement à la compétence même. Cette distinction entre compétence et performance est d'ailleurs présente dans d'autres cadres conceptuels, notamment chez Chomsky, pour le langage (voir Chomsky, 1965). Somme toute, nous ne retenons pas comme composante de la compétence scripturale le texte, un produit statique observable de la compétence scripturale, contrairement au groupe DIEPE ; il s'agit plutôt d'un produit parmi d'autres qui permet d'apprécier la compétence scripturale. Il s'agit là par ailleurs d'une limite des recherches sur la compétence scripturale :

enseignants et chercheurs cherchent à comprendre [la] compétence scripturale [des élèves]. Mais ils n'y ont accès que par l'ordre des performances, qui constitue la partie (relativement) visible de l'iceberg. Le reste est construction, spéculation. Autant donc le savoir et le dire. (Reuter, 1996, p. 66)

Dans cette thèse, nous envisageons donc la compétence scripturale comme une compétence qui comprend trois composantes. Les connaissances⁶ de la scriptrice ou du scripteur constituent la

⁶ Nous utilisons le terme « connaissances » plutôt que « savoirs » lorsqu'il est question des savoirs internalisés par la scriptrice ou le scripteur : alors que les savoirs désignent « un ensemble de concepts, de lois, de théories et de modèles institués et dépersonnalisés », les connaissances désignent « les résultats, intériorisés par un élève en fonction de son expérience et de ses représentations, de son apprentissage des savoirs », c'est-à-dire « le résultat d'une interprétation et d'une compréhension subjectives et partielles de savoirs » (Thouin, 2014, p. 27)

première composante de la compétence scripturale. Elles peuvent être linguistiques et textuelles, être relatives au fonctionnement des signes linguistiques écrits, au fonctionnement de l'écrit dans la société et au fonctionnement de la lecture et de l'écriture. Les attitudes, représentations, investissements et valeurs de la scriptrice ou du scripteur constituent la deuxième composante de la compétence scripturale et les processus qu'elle ou il met en œuvre, la troisième composante. Comme nous l'avons vu à la section 2.1.1, les modèles du processus d'écriture ont évolué à travers le temps et nous retenons dans notre définition les processus identifiés dans le modèle le plus récent de Hayes (Hayes, 2012) : d'un point de vue *micro*, proposer, traduire, transcrire et évaluer (des processus conscients ou non, automatiques ou non) et d'un point de vue *macro*, planifier, transcrire (ou mettre en texte) et réviser (des stratégies, choisies et adoptées consciemment pendant l'activité). Enfin, la définition de la compétence scripturale que nous retenons ne comprend pas une quatrième composante, son produit, qui est toutefois une des manifestations observables de la compétence scripturale. Le caractère tripartite de notre définition fait ainsi écho aux trois composantes du scripteur de DIEPE (connaissances, savoir-faire et attitudes) ainsi qu'aux définitions tripartites des compétences, qui comprennent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Cette définition ne saurait toutefois être complète : elle ne permet pas de distinguer processus d'écriture et compétence scripturale. En effet, les trois composantes de notre définition se trouvent aussi dans les modèles du processus d'écriture (voir section 2.1.1). Par exemple, dans le modèle de Hayes et Flower (1980) se trouvent la motivation de la scriptrice ou du scripteur, les processus qu'elle ou il met en œuvre ainsi que ses connaissances. Ici encore, Reuter (1996) apporte un élément de définition intéressant pour délimiter le concept de compétence scripturale : la notion de degré de maîtrise.

la compétence scripturale n'est sans doute jamais optimale : parfaitement maîtrisée dans toutes les situations et sur tous les objets textuels. Elle est aussi toujours variable : de façon extensive [...] ; de façon intensive [...], de façon congruente (Reuter, 1996, p. 70)

Ainsi, le degré de maîtrise de la compétence scripturale est soit 1) le degré de maîtrise de ces composantes, 2) le nombre de composantes dont le degré de maîtrise est plus grand, 3) l'adéquation entre ces composantes. Par conséquent, la compétence scripturale peut être évaluée, décrite, « soit en termes de maîtrise (plus ou moins grande) extensive ou intensive, soit

en termes de tensions, de conflits » (p. 70), et c'est ce qui distingue la compétence scripturale du processus d'écriture. La notion de maîtrise ne saurait toutefois être interprétée à la lumière d'un objectif fini à atteindre : le développement de la compétence scripturale est sans fin. Puisque chaque nouveau contexte et chaque niveau scolaire comportent de nouveaux genres de textes à écrire, les apprentissages sont continuels : « tout ne se joue pas avant 5 ans... ou avant 18 ans » (Reuter, 2012, p. 163). Soulignons enfin que nous retenons le terme « compétence scripturale » de Reuter (1996) parce que notre définition est davantage analogue à celle de Reuter (1996) qu'à celle de la « compétence à écrire » de DIEPE (1995), et ce, de deux manières : d'abord, les composantes de la compétence scripturale que nous retenons se trouvent toutes chez Reuter (1996), alors que nous ne retenons pas la composante « produit » de DIEPE (1995) ; ensuite, la notion de degré de maîtrise de Reuter (1996), absente de DIEPE (1995), est incluse dans notre définition.

2.1.2.2. Le texte, une des performances de la compétence scripturale

À la sous-section précédente, nous avons défini la compétence scripturale comme étant une compétence pouvant avoir plusieurs performances : le performé, soit les « produits "finis", des écrits réalisés et des produits "transitoires" » (Reuter, 1996, p. 66), et les performances, procédures de travail et opérations, dont les manifestations sont observables. Nous nous attardons ici à la définition du performé, le texte.

D'après Alamargot et Chanquoy (2002), le texte peut être défini comme « une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées à transmettre à un lecteur » (p. 45). Le texte, bien que formant un tout cohérent, comprend ainsi plusieurs composantes, organisées en niveaux hiérarchiques et dépendants. Plusieurs ont conceptualisé les composantes du texte différemment. Pour nous donner une vue d'ensemble de ces différentes composantes, observons les cinq définitions des composantes du texte recensées et comparées par Paradis (2012) dans sa synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural (Bronckart, 1996; Cavanagh, 2010; Beveniste dans Charolles, 2005; Dabène, 1995; Simard, 1997).

Figure 4. Les composantes du texte d’après la recension de Paradis (2012, p. 92)

Bronckart (1996)	Simard (1997)	Cavanagh (2010)	Dabène (1995)	Benveniste (dans Charolles, 2005)	
	Compétence linguistique (phonologie, orthographe, lexicque, syntaxe)		Matérialité (dont l’orthographe)	Traits phonologiques	Possibilités finies en synchronie
			Grammaticalité	Phrases	
Mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale, cohésion verbale)	Compétence textuelle (liaisons entre les phrases, cohérence, structures textuelles)	Cohérence microstructurelle (progression, reprises, relations logiques et connecteurs)	Textualité		
Infrastructure générale (plan, séquences textuelles et leur articulation)		Cohérence macrostructurelle (paragaphes, organisateurs textuels)			
Prise en charge énonciative (responsabilité énonciative, voix et modalisation)	Compétence discursive (registres de langue, normes, situation de communication, énonciation et modalisation)	Cohérence situationnelle (contenu adapté au destinataire et à l’intention)	Discursivité	Discours	Possibilités infinies

La figure 4 fait ressortir que trois des définitions omettent un « niveau d’organisation du texte » présent dans une autre : seuls Simard (1997) et Dabène (1995) couvrent l’ensemble des composantes du texte. Les composantes incluent, selon Dabène (1995), la matérialité et la grammaticalité, la textualité et la discursivité, alors que celles de Simard (1997) incluent la compétence linguistique (phonologie, orthographe, lexicque et syntaxe), la compétence textuelle (liaisons entre les phrases, cohérence, structures textuelles) et la compétence discursive (registres de langue, normes, situation de communication, énonciation et modalisation). Les composantes de Dabène (1995) et celles de Simard (1997) ne se distinguent ainsi que par le fait que la première composante est divisée en deux selon Dabène (1995) pour distinguer ce qui relève ou non de la matérialité de l’écriture (p. ex. l’orthographe). Les trois niveaux de Simard (1997) trouvent écho notamment dans le cadre conceptuel de la compétence scripturale de

DIEPE (1995), selon lequel le texte compte trois composantes (la communication, le texte et la langue), et dans la grille d'évaluation de l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, dont les critères sont l' « adaptation à la situation de communication », la « cohérence du texte » et, pour le niveau linguistique, « utilisation d'un vocabulaire approprié », « construction des phrases et ponctuation appropriées » et « respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ».

D'un point de vue *micro* cette fois, les phénomènes langagiers inclus dans chacune des composantes du texte varient aussi selon les conceptualisations et, par conséquent, selon les grilles pour analyser les textes, utilisées comme grilles d'évaluation en classe ou comme instruments de recherche. Comme le soulignent Boivin et Pinsonneault (2020), une même erreur peut se voir attribuer des étiquettes différentes dans deux grilles de codage différentes, selon le modèle de référence sous-jacent à la grille et selon l'objectif de la grille (la description des erreurs ou bien l'explication de la cause la plus probable de l'erreur pour offrir une rétroaction à l'élève). Par exemple, les erreurs d'emploi des prépositions avec un verbe sont étiquetées comme des erreurs de lexique par Lefrançois et al. (2008), mais elles sont étiquetées comme des erreurs de syntaxe si le modèle théorique de référence est celui de la grammaire pédagogique moderne (p. ex. Ammar, Daigle et Lefrançois, 2015; Boivin et Pinsonneault, 2020). Ainsi, si « [d]ans une approche linguistique, la description grammaticale comprend les six composantes suivantes : phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique » (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 92), un même phénomène linguistique peut être rattaché à une composante linguistique différente selon la grille d'analyse.

Bref, plusieurs cadres coexistent quant aux composantes du texte, à la façon dont elles se regroupent et s'organisent ainsi qu'aux phénomènes langagiers faisant partie de chacune. Peu de validations des conceptualisations théoriques et des indicateurs qui en découlent ont été effectuées (De Ketele, 2013; Germain, Netten et Séguin, 2004; Savard, Sévigny et Beaudoin, 2007), ce qui gagnerait donc à être fait, notamment pour que les recherches en didactique de l'écriture s'appuyant sur l'analyse des textes des élèves gagnent en validité.

Si le texte est un ensemble de phrases, il est aussi un produit langagier, un discours : il est possible d'observer dans tous les cadres relatifs aux composantes du texte recensés par Paradis (2012) une composante discursive. Avant de jeter les bases de sa typologie des textes, Adam (2001) propose de distinguer texte et discours : alors que le discours est un objet concret (matériel, oral ou écrit), observable, qui est produit dans une situation donnée selon des déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques), le texte est un « objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle » (p. 15), la théorie proposée par Adam étant ici une typologie basée sur la structure séquentielle des textes. En d'autres mots, le discours, écrit ou oral, est empirique, alors que le texte, écrit ou oral, ne l'est pas. Comme le résumant Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), le texte est un « produit langagier oral ou écrit défini par son but, son système énonciatif, sa cohérence sémantique, sa connexité, sa progression et sa structure compositionnelle (plan et organisation séquentielle) » (p. 9), alors que le discours est un « produit langagier oral ou écrit empirique considéré dans son contexte de production et de réception » (p. 9), c'est-à-dire le texte et son contexte. Selon ce point de vue, les composantes du texte décrites plus haut sont des composantes du discours écrit.

Les discours écrits (et oraux) peuvent être regroupés en ensembles : les genres de discours. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) proposent une définition de « genre de discours » fondée sur les travaux de Adam, de Bakhtine et de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Schneuwly et Dolz, 1997) : « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps. » (p. 3). Ce qui définit le genre de discours est ainsi ses caractéristiques, qui peuvent être de cinq ordres, qui sont par ailleurs analogues aux composantes du texte (ou plutôt du discours écrit) définies plus haut : les caractéristiques communicationnelles (p. ex. l'intention, l'énonciateur, le destinataire, le thème), textuelles (p. ex. le plan du texte, le ou les séquences textuelles dominantes et enchâssées, le système des temps verbaux, les procédés langagiers particuliers au genre), sémantique (p. ex. les figures et l'emploi du lexique particuliers au genre), grammaticales (p. ex. l'usage particulier de la ponctuation et les structures

de phrases particulières au genre) ainsi que graphiques/visuelles dans le cas d'un genre écrit (p. ex. la mise en page, la typographie) ou bien d'oralité dans le cas d'un genre oral (p. ex. la prosodie, la posture).

2.1.3. Synthèse

Somme toute, dans la première section du cadre théorique, nous avons défini l'écriture d'abord comme une pratique sociale, socialisée et socialisante, ensuite comme une activité cognitive, qui a fait l'objet de plusieurs modélisations, dont celles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (2012), qui permettent de cerner les composantes de cette activité complexe reposant sur plusieurs connaissances, processus, stratégies et ressources cognitives et pouvant ainsi entraîner une surcharge cognitive.

Nous avons ensuite présenté différentes définitions de la compétence scripturale et de ses composantes pour retenir une définition similaire à celle de Reuter (1996) : la compétence scripturale est une compétence qui comprend les connaissances, les processus et stratégies ainsi que les attitudes, investissements et valeurs de la scriptrice ou du scripteur. Cette définition distingue l'ordre des performances de l'ordre de la compétence et inclut la notion de degré de maîtrise relative, ce qui souligne par le fait même que le développement de la compétence scripturale est sans fin.

Nous nous sommes enfin attardée au texte, l'une des performances de la compétence scripturale, son performé. Ses composantes varient selon les définitions, mais elles comptent parfois une composante linguistique et le plus souvent une composante textuelle et une composante discursive. Cette dernière composante souligne le fait que lorsqu'il est envisagé dans son contexte de production, le texte est un discours écrit, qui appartient alors à un genre et qui partage donc avec les autres productions langagières du même genre des caractéristiques, communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques.

2.2. Les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale en classe de français

Nous nous sommes penchée, dans la section 2.1, sur un premier grand thème présent dans notre question de recherche, la compétence scripturale; dans la présente section, nous nous attardons au deuxième grand thème présent, les moyens qu'il est possible d'utiliser en classe de français au secondaire pour développer la compétence scripturale des élèves. Nous définissons d'abord le concept que nous retenons pour désigner ces moyens, le concept de stratégies pédagogiques (section 2.2.1), puis nous dressons un portrait de l'enseignement de l'écriture au secondaire québécois, et ce, en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français pour développer la compétence scripturale de leurs élèves (section 2.2.2). Nous effectuons ensuite un inventaire des stratégies pédagogiques qu'il est possible d'utiliser pour développer la compétence scripturale des élèves en classe de français au secondaire québécois (section 2.2.3).

2.2.1. Les stratégies pédagogiques

Les « moyens » pour enseigner sont une des préoccupations des didactiques. L'objet d'étude des didactiques est le système didactique, proposé par Yves Chevallard (1985/1991) et composé de trois éléments : l'enseignante, l'élève et le savoir. Ce modèle ternaire, auquel les didacticiennes et didacticiens se sont raccrochés par la suite (Lenoir, 2000, p. 180), est communément schématisé au moyen d'un triangle didactique, qui symbolise la relation entre les trois éléments, les trois sommets du triangle (Reuter et al., 2013), trois sous-systèmes (Lenoir, 2000) en interaction. Les côtés du triangle didactique symbolisent chacune des relations entre ces entités et les « moyens » pour enseigner se situent sur l'axe liant l'enseignante et l'élève, nommé « relation pédagogique » (Chevallard, 1985/1991) ou « intervention didactique » (Halté, 1992). Cet axe, praxéologique, est une préoccupation à la fois du domaine des didactiques et de la pédagogie : alors que la pédagogie s'intéresse à la relation entre l'enseignante et l'élève peu importe l'objet de savoir, les didactiques s'y intéressent en prenant en considération un objet de savoir en particulier (Simard et al., 2010; Reuter et al., 2013), qui est, dans notre cas, l'écriture.

Cela étant dit, prendre en considération l'objet de savoir ne signifie pas faire fi du reste :

la didactique ne peut ignorer la spécificité structurale des connaissances que l'élève doit s'approprier, mais elle ne peut pour autant se passer de l'examen des conditions de cette appropriation. [...] chacune des variables de l'action didactique entre, pour la part qui lui revient, dans la dynamique du rapport du sujet apprenant à la connaissance. (Bru, 1991, p. 98)

Dans la classe aussi, les objets de savoir sont liés au reste : « Dans l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement [...] sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30). Traditionnellement, les didacticiennes et didacticiens du français ont fait de l'objet de savoir le centre de leurs recherches, parfois dans sa relation avec l'enseignante (par exemple la transposition didactique), parfois dans sa relation avec l'élève (par exemple les conceptions des élèves), mais plus récemment, plusieurs ont comme objet de recherche l'axe praxéologique, l'agir de l'enseignante en classe, son travail (voir section 1.3.1), ce travail agissant dans la relation entre l'élève et l'objet de savoir.

Les « moyens » utilisés par l'enseignante en classe sont désignés par plusieurs vocables. Étienne et al. (2019) en mentionnent plusieurs : « méthode », « pratique », « action », « activité », « démarche », « geste », etc. Nous faisons le choix de nous centrer ici sur les concepts relatifs aux « méthodes »⁷ pour plusieurs raisons. Les méthodes occupent une place de choix dans un contexte où les données probantes et les pratiques innovantes sont prisées (voir introduction) et dans les besoins exprimés par les stagiaires en enseignement (voir section 1.2). Les recherches empiriques sur le développement de la compétence scripturale des élèves en classe au secondaire (voir section 1.4) portent, pour la plupart, sur des moyens analogues à des « méthodes » et moins à des dispositifs didactiques, à des séquences didactiques, à des gestes didactiques.

⁷ Nous présentons aussi le cadre des gestes didactiques et, plus succinctement, celui de l'activité dans le troisième article de la thèse; nous ne les présentons pas aussi ici pour des fins de concision.

D'après Messier (2014), il existe un flou conceptuel quant au concept de « méthode », tant dans les recherches que dans le milieu scolaire :

un flou conceptuel perdure à propos de ce qui est appelé communément une méthode (Develay, 1998 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Guay, 1996 ; Meirieu, 2005 ; Sauvé, 1992 ; Vial, 1982). Une enquête que nous avons réalisée auprès de 243 répondants confirme cette même confusion autour des méthodes identifiées tant chez les enseignants que dans les écrits en éducation. (Messier, 2014, p. 241)

Le réseau conceptuel de Messier (2014), aussi présenté dans Messier (2019), a été produit par anasynthèse à partir des 53 définitions dégagées d'un corpus de 51 textes qui provenaient pour la plupart du domaine de l'éducation. Ce réseau conceptuel « clarifie et structure les concepts apparentés au terme méthode en pédagogie » et « comprend la définition de 30 concepts majeurs en pédagogie » (Messier, 2014, p. xviii). Messier situe les concepts dans la démarche didactique, que nous définissons donc d'abord. Nous définissons ensuite le concept de stratégie pédagogique ainsi que les concepts qui sont en relation avec lui : les concepts en relation partitive avec lui, soit les concepts de démarche pédagogique, de technique pédagogique et de procédé pédagogique, ainsi que les concepts en relation générique avec lui, soit les concepts de modèle pédagogique et de méthode pédagogique.

La démarche didactique d'une enseignante est la séquence d'opérations ou d'étapes qu'elle réalise pour « favoriser les composantes de la situation pédagogique, condition essentielle de l'apprentissage » (Messier, 2014, p. 2014). Ces étapes sont au nombre de cinq : 1) le diagnostic pédagogique ; 2) l'objectif pédagogique ; 3) la stratégie pédagogique (processus) ; 4) l'action pédagogique ; 5) l'évaluation pédagogique. Après avoir analysé la situation pédagogique (diagnostic pédagogique) et avoir défini les objectifs pédagogiques à atteindre, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à développer chez les élèves, l'enseignante passe à la troisième étape de la démarche didactique, la stratégie pédagogique (processus), qui « consiste en l'organisation d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes d'une situation pédagogique réelle, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (p.208). Ce processus d'organisation résulte en l'adoption d'une stratégie pédagogique (produit), que l'enseignante utilise dans l'action pédagogique, quatrième étape de la démarche didactique. Une stratégie pédagogique (produit) est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques

inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). L'enseignante peut utiliser une stratégie pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers. Après l'action pédagogique, l'enseignante fait enfin une évaluation pédagogique, cinquième étape de la démarche didactique, en portant un jugement sur la valeur de la stratégie pédagogique utilisée dans l'action pédagogique au regard de l'atteinte des objectifs pédagogiques visés.

Ainsi, l'enseignante peut utiliser, dans l'action pédagogique, c'est-à-dire dans la situation pédagogique réelle, une stratégie pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques différents. Une démarche pédagogique, d'après Messier (2014), est une « séquence d'opérations (phases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par l'Agent ou par le Sujet dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques. » (Messier, 2014, p. 225). La démarche pédagogique est le pendant praxique de l'ordonnancement des opérations qui composent une stratégie pédagogique, un modèle pédagogique ou une méthode pédagogique. La démarche pédagogique peut être une démarche d'enseignement, si elle est employée par l'Agent, ou une démarche d'apprentissage, si elle est employée par le Sujet. Des exemples de démarches pédagogiques sont la démarche inductive et la démarche déductive. Ces deux démarches comportent, selon Messier (2014, p. 226), à la suite de Rieunier (2012), les quatre mêmes opérations, mais celles-ci ne sont pas ordonnancées de la même manière. La démarche inductive consiste à 1) faire jaillir les représentations ; 2) fournir des exemples et des contrexemples ; 3) faire produire la définition ; 4) évaluer. La démarche déductive consiste à effectuer les mêmes opérations, mais en fournissant la définition (3) avant de fournir les exemples et contrexemples (2).

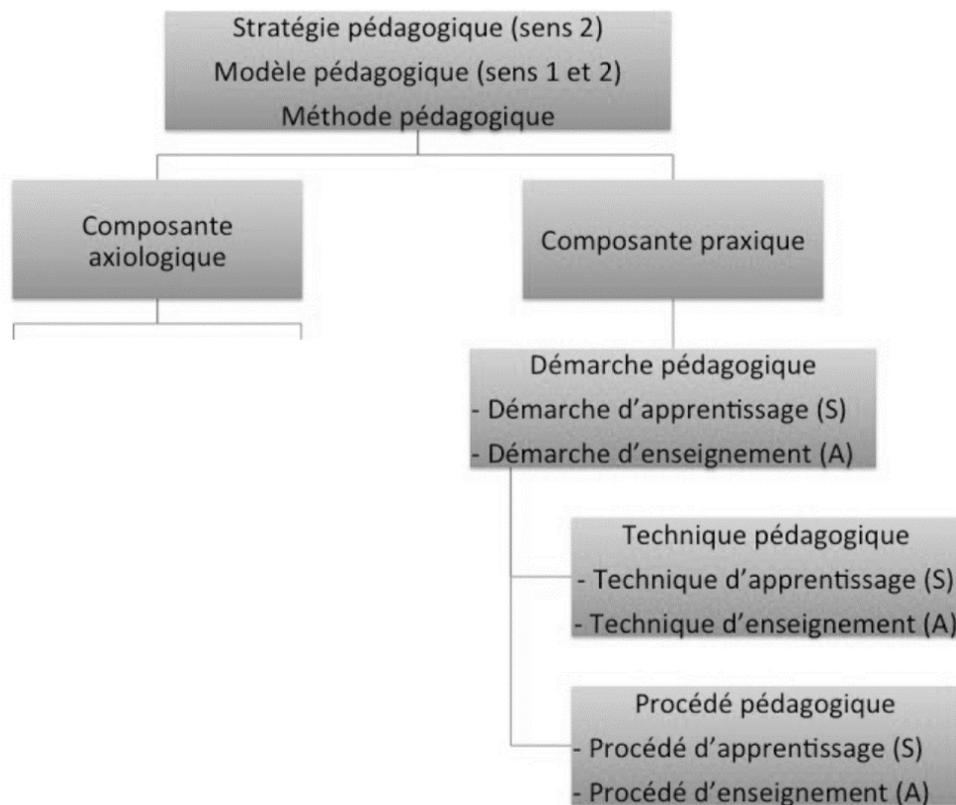
Une technique pédagogique, d'après Messier (2014), est un « moyen pédagogique employé pour atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique » (p. 222). Le concept de technique pédagogique est la composante praxique du concept de méthode pédagogique, qui n'est pas observable dans l'action pédagogique. Si une technique pédagogique est employée par le Sujet, il s'agit d'une technique d'apprentissage ; si

elle est employée par l'Agent « pour que les Sujets atteignent un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique » (p. 223), il s'agit d'une technique d'enseignement. Des exemples de techniques pédagogiques sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (p. 233), toutes des techniques pédagogiques auxquelles fait appel la méthode pédagogique (concept non praxique) de l'enseignement explicite.

Le concept de technique pédagogique est en relation partitive avec le concept de procédé pédagogique, lui aussi praxique. Un procédé pédagogique, pour sa part, est un « moyen pédagogique intégré à une technique pédagogique particulière pour arriver à atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique. » (Messier, 2014, p. 224) Il s'agit ainsi d'une partie de la technique pédagogique. Les procédés pédagogiques comprennent les procédés d'enseignement et d'apprentissage, comme cela est le cas avec les démarches et les techniques pédagogiques. Un exemple de procédé pédagogique est le tour de table (p. 224), l'un des procédés auxquels il est possible d'avoir recours en utilisant la technique pédagogique de discussion de groupe.

Bref, les concepts de démarche pédagogique, de technique pédagogique et de procédé pédagogique sont en relation partitive les uns avec les autres et ils sont des concepts praxiques découlant des concepts de stratégie pédagogique, de modèle pédagogique et de méthode pédagogique, comme l'illustre la figure 5.

Figure 5. La relation partitive qui unit les concepts qui découlent de la composante pratique des concepts de stratégie pédagogique (produit), de modèle pédagogique et de méthode pédagogique (adapté de Messier, 2014, p. 228)



Dans le cas des moyens utilisés en classe par l’enseignante dans l’action pédagogique pour développer la compétence scripturale des élèves, ces moyens peuvent à priori correspondre, dans le réseau conceptuel de Messier (2014), à des stratégies pédagogiques, à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques. Choisir un concept désignant une partie de l’ensemble considéré (un méronyme) signifierait se limiter d’emblée à l’étude d’une partie des moyens utilisés. Il convient alors de recourir au concept désignant l’ensemble auquel appartiennent la ou les parties considérées (l’holonyme), dans ce cas le concept de stratégie pédagogique.

Le concept de stratégie pédagogique est également lié aux concepts de méthode pédagogique et de modèle pédagogique dans le réseau de Messier (2014) dans une relation générique. Les

modèles pédagogiques sont des types de stratégies pédagogiques qui ont la particularité d’être « représentées de façon simplifiée » et d’avoir été « validées empiriquement ou scientifiquement », tandis que les méthodes pédagogiques sont des modèles pédagogiques qui deviennent codifiés, c’est-à-dire qu’une méthode pédagogique a été « validée empiriquement ou scientifiquement » et qu’elle est « connue et partagée sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante » (Messier, 2014, p. 215). Le concept de stratégie pédagogique est ainsi un concept générique des concepts de modèle pédagogique et de méthode pédagogique. Pour illustrer le concept de modèle pédagogique, Messier donne, à la suite de Gauthier (1997), l’exemple du modèle de Freinet, et pour illustrer le concept de méthode pédagogique, elle donne l’exemple de la pédagogie de projet, largement connue des personnes qui œuvrent présentement en éducation au Québec : « il est possible de reconnaître, par l’observation ou par l’entremise d’une planification, qu’un Agent fait référence à cette *méthode pédagogique* parce qu’elle s’avère connue et partagée par les professionnels de l’éducation. » (Messier, 2014, p. 215). La figure 6 illustre la relation générique entre les concepts de stratégie pédagogique, de modèle pédagogique et de méthode pédagogique.

Figure 6. La relation générique qui unit les concepts de stratégie pédagogique, de modèle pédagogique et de méthode pédagogique (adapté de Messier, 2014, p. 233)



Retenir le concept, plus générique, de stratégie pédagogique permet d'inclure les concepts de modèle pédagogique et de méthode pédagogique, sans se restreindre aux stratégies pédagogiques « représentées de façon simplifiée », « validées empiriquement ou scientifiquement » ou « connues et partagées sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante ».

Dans un article décrivant comment, en formation initiale en enseignement, les professeures et professeurs ainsi que les personnes chargées de cours d'une université québécoise enseignent des genres écrits, Messier et Lafontaine (2016) choisissent d'utiliser le concept de stratégie pédagogique parce qu'il « permet de rassembler sous un même générique tout moyen que met en place le professeur pour que ses étudiants apprennent. » (p. 40). Pour illustrer les moyens qui peuvent être classés comme des stratégies pédagogiques, voici la liste des neuf stratégies pédagogiques qui ressortent du portrait effectué par Messier et Lafontaine (2016) : 1) fournir des consignes écrites (par exemple, le genre de texte à produire, les critères d'évaluation, les ressources nécessaires pour la réalisation de la tâche); 2) proposer une démarche de travail (une liste d'étapes à suivre); 3) enseigner les concepts préalables nécessaires à la réalisation de la tâche écrite; 4) présenter un modèle du genre (le texte modèle peut être produit par l'enseignante ou par les élèves); 5) proposer la structure (ou le plan) du genre à produire, ou un canevas calqué sur la structure du genre; 6) faire du modelage (l'enseignante se donne en exemple devant ses élèves pour qu'ils s'approprient, par l'observation, la tâche à produire); 7) accompagner les étudiants pendant l'écriture, afin de leur permettre de s'appropriier le genre à produire, mais aussi la démarche pour y arriver; 8) faire de la pratique guidée ou coopérative, réalisée le plus souvent à la suite d'un modelage (les enseignantes coécrivent un texte avec les élèves ou bien les guident pendant qu'ils écrivent pour qu'éventuellement, ils puissent écrire un texte de ce genre de façon autonome); 9) fournir une rétroaction sur une production initiale ou sur une évaluation formative de l'écrit, dans l'objectif qu'ils produisent une deuxième version du texte. Ces neuf exemples de moyens utilisés pour développer la compétence scripturale pourraient parfois être classés comme des stratégies pédagogiques (des stratégies d'enseignement ou des stratégies d'apprentissage), parfois comme des méthodes pédagogiques, parfois comme des démarches pédagogiques, comme des techniques pédagogiques, voire comme des procédés

pédagogiques. Retenir le concept de stratégie pédagogique permet alors de retenir l'ensemble de ces moyens pour en dresser le portrait.

Dans cette thèse, nous retenons, à l'instar de Messier et Lafontaine (2016), le concept de stratégie pédagogique tel que défini par Messier (2014) pour désigner les moyens utilisés pour développer la compétence scripturale en classe de français. Trois mises au point s'imposent. Primo, nous ne spécifions pas chaque fois que nous utilisons le concept s'il s'agit, de façon plus spécifique, d'une méthode pédagogique, d'une démarche pédagogique, d'une technique pédagogique ou d'un procédé pédagogique, et ce, pour des fins de cohérence dans les termes utilisés et pour des fins de comparaison des stratégies pédagogiques. Secundo, l'adjectif « pédagogique » est utilisé pour référer à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage, et les stratégies pédagogiques incluent ainsi les moyens de l'enseignante (stratégies d'enseignement) et ceux des élèves (stratégies d'apprentissage). Tertio, bien que le concept inclue l'adjectif « pédagogique », il n'est pas spécifique à la pédagogie. Comme le souligne Messier (2014), la stratégie pédagogique (produit) se situe à l'intersection de la didactique et de la pédagogie (p. 230) et l'ensemble des concepts de son réseau conceptuel « concernent tout aussi bien la didactique que la pédagogie » (p. 245). L'adjectif « didactique », lui, est présent dans le concept de démarche didactique, démarche de laquelle fait partie la stratégie pédagogique. L'adjectif « didactique » est alors « associé à un terme pour signifier que ce dernier concerne la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique par l'Agent » (p. 202). Notons ici qu'il s'agit d'une conception restreinte de la didactique, limite soulignée par Messier : « Nous avons toutefois dû nous restreindre à la conception de la didactique à la phase préalable de planification qui doit précéder le déroulement de toute situation pédagogique particulière » (p. 245).

Pour désigner les moyens utilisés en classe, nous choisissons le concept de stratégies pédagogiques qui fait partie du réseau de Messier pour trois raisons principales. D'abord, les concepts de Messier sont organisés en un réseau conceptuel dans lequel chacun des concepts est défini et lié à un hyperonyme (générique d'un mot donné) et à un hyponyme (spécifique d'un mot donné), ainsi qu'à un méronyme (partie de l'ensemble considéré) et à un holonyme (ensemble auquel appartient la partie considérée). Cela permet de situer chaque concept et de

faire ressortir le caractère hiérarchique des stratégies pédagogiques ainsi que leurs caractéristiques communes et distinctes. Donc, ce réseau est cohérent avec les variations qu'il est possible d'observer dans l'utilisation de stratégies pédagogiques en classe (p. ex. Bru, 1991) : une même stratégie pédagogique peut être utilisée en recourant à différentes techniques pédagogiques par exemple. Ensuite, le réseau de Messier définit la stratégie pédagogique en fonction de l'objectif poursuivi par l'enseignante, de son intention pédagogique (et didactique). La stratégie pédagogique est ainsi choisie par l'enseignante selon les composantes de la situation pédagogique et selon l'objectif poursuivi, qui est, dans notre cas, le développement de la compétence scripturale des élèves. Pour répondre à notre question générale de recherche, ce réseau nous permet ainsi de délimiter les stratégies pédagogiques auxquelles nous nous intéressons, celles dont l'objectif est le développement de la compétence scripturale des élèves. Enfin, le réseau de Messier situe la stratégie pédagogique dans le cadre de la démarche didactique comme un des processus de cette démarche et comme le produit de ce processus, utilisé dans l'action pédagogique. Cela souligne par le fait même le caractère stratégique de cette action : pour organiser les opérations qui seront menées pour atteindre des objectifs pédagogiques, l'enseignante exerce son jugement professionnel et puise à même son réservoir de connaissances, qui inclut ses connaissances issues de l'expérience (voir section 1.3.2).

Il nous faut tout de même nuancer : la stratégie pédagogique n'est pas toujours et strictement stratégique. Bressoux et Dessus (2003) expliquent qu'en situation d'interaction, dans l'action pédagogique, l'enseignante n'est pas toujours « stratégique ».

Le terme « stratégie » peut être entendu, au sens strict, comme l'activité d'une personne qui réalise consciemment une action optimisée en vue d'une fin précise explicitement posée. [...] Une telle définition nous [...] restreint [...] à une philosophie rationaliste de l'action, excluant de fait toute autre philosophie de l'action, où les « stratégies » ont à voir avec le flou, l'incertain, voire l'inachevé, avec des fins non explicitement posées, où interviennent des schèmes d'action, des routines, voire des automatismes. Bref, cela nous aurait conduits à exclure [...] les travaux où les agents ne sont pas conçus comme des « stratèges » au sens strict du terme ; c'est-à-dire, d'une part, dans lesquels l'aspect consciemment calculateur, rationnel, est évacué ou très fortement limité et, d'autre part, dans lesquels ces stratégies ne sont pas pour autant optimales. (Bressoux et Dessus, 2003, p. 213)

Ils proposent alors de définir la stratégie pédagogique au sens large, en suivant Legendre (1993), comme l'ensemble d'opérations et de ressources planifié ou décidé par l'enseignant, visant

l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus, définition sur laquelle s'appuie d'ailleurs Messier (2014). Une telle définition de la stratégie permet, selon Bressoux et Dessus (2003), d'intégrer « l'élaboration de ces stratégies (planification) jusqu'à leur mise en œuvre dans l'activité de l'enseignant, qu'ils soient ou non référés à un fonctionnement cognitif rationnel » (p. 213)

Dans le même ordre d'idées, Tardif et Lessard (1999) remarquent que l'enseignante peut faire en classe bien autre chose que ce qui était prévu; il s'agit même d'une marge de manœuvre constitutive du travail enseignant :

enseigner, c'est d'une certaine façon toujours faire autre chose que ce qui était prévu par les règlements, le programme, le plan de cours, la leçon, etc. Bref, c'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité : physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc. On ne peut jamais parfaitement contrôler la classe dans la mesure où l'interaction en cours avec les élèves est porteuse d'évènements et d'intentions qui rejaillissent sur l'activité elle-même. (Tardif et Lessard, 1999, p. 30-31)

Enseigner est donc, selon eux, à la fois un travail codifié et un travail flou. Tardif et Lessard soulignent aussi qu'il est possible que l'enseignante veuille atteindre une panoplie d'objectifs qui ne sont pas nécessairement pédagogiques ou didactiques, par exemple gérer les comportements (l'ordre de la classe). En effet, comme le soulignent Paquay, Altet, Bru, Pastré, Robert et Tupin (2007), l'enseignante est soumise à différents impératifs :

Les acquis de la recherche montrent, en effet, que l'acte d'enseigner relève d'une démarche complexe qui peut être schématiquement décrite comme la résultante d'objectifs que l'enseignant poursuit et de contraintes qui, non seulement, inhibent fréquemment la poursuite des objectifs visés, mais, de surcroît, sont elles-mêmes contradictoires (« gestion du groupe-classe » vs « accompagnement individuel de l'apprentissage des élèves », par exemple). On sait également que cette gestion quotidienne « en tension » trouve des réponses différentes et multiples suivant les individus (maîtres et/ou élèves), les temps d'enseignement-apprentissage et les contextes. (Paquay, Altet, Bru, Pastré, Robert et Tupin, 2007)

Cette mise en perspective de la définition de stratégie pédagogique de Messier faite, nous devons enfin insister sur le fait que « stratégie pédagogique » n'est pas un synonyme de « stratégie d'apprentissage » ni de « stratégie d'écriture ». Une stratégie d'apprentissage est, d'après Messier (2014), l'« ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation

d'apprentissage bidirectionnelle, entre le Sujet et l'Objet, dans des situations pédagogiques réelles. » (Messier, 2014, p. 209). Cette définition rejoint la définition simplifiée proposée par Bégin : « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. » (Bégin, 2008, p. 53). Une stratégie d'écriture, par extension, serait ainsi une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'écriture, orientées dans un but de réalisation d'une tâche d'écriture ou de développement de la compétence scripturale et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. Legendre définit les stratégies d'écriture comme l'« ensemble de décisions prises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant compte des composantes de la situation d'écriture » (Legendre, 2005, p. 1261). Les stratégies d'écriture comprennent la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 2012). Comme l'explique habilement Cavanagh (2014), « la production d'un texte cohérent dépend, en grande partie, de processus cognitifs de haut niveau dont l'activation passe par l'emploi de stratégies efficaces ». Les stratégies pédagogiques sont ainsi bien distinctes des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'écriture, bien qu'elles puissent viser à développer des stratégies d'écriture chez les élèves.

2.2.2. Des stratégies pédagogiques qui sont utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale

Quelques recherches ont été menées afin de décrire l'enseignement de l'écriture au secondaire québécois. Parmi celles-ci se trouvent des enquêtes par questionnaire, qui ont permis de décrire les pratiques déclarées d'un nombre important d'enseignantes de français, et une recherche empirique basée sur des observations écologiques de l'agir d'enseignantes en classe de français, qui a permis de décrire les pratiques effectives⁸ d'un plus petit nombre d'enseignantes de français. Pour dresser le portrait de l'enseignement de l'écriture au secondaire québécois, et plus

⁸ Les pratiques déclarées correspondent « au discours des enseignants sur leur pratique, à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas » et les pratiques effectives ou observées correspondent aux « observations des pratiques ou d'activités en contextes, observations effectuées par les chercheurs à l'aide de protocoles et d'instruments clairement explicités » (Clanet et Talbot, 2012). Les pratiques déclarées et effectives ne concordent pas toujours (Clanet et Talbot, 2012; Maubant, Lenoir, Routhier, Lisée et Hassani, 2005).

particulièrement des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français pour développer la compétence scripturale de leurs élèves, nous rapportons d'abord les résultats des enquêtes par questionnaire, puis ceux des observations menées en classe de français.

2.2.2.1. Le portrait dressé par les enquêtes par questionnaire

Nous avons recensé un total de sept recherches qui comprennent un questionnaire auquel ont répondu des enseignantes de français du secondaire québécois et qui portait entre autres sur l'enseignement de l'écriture, dont les stratégies pédagogiques déclarées être utilisées pour développer la compétence scripturale des élèves.

- 1) L'enquête menée en octobre 1985 par le Conseil de la langue française (CLF), à laquelle 600 enseignantes de français au secondaire québécois ont répondu (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987, 1989a, 1989b);
- 2) L'enquête menée par le groupe Lecture-écriture-ordinateur (LÉO) en 1992, à laquelle 75 enseignantes de français au secondaire québécois ont répondu (Lusignan, Lebrun, Gagnon, Préfontaine et Fortier, 1996; Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon, 1994; Préfontaine, Lebrun, Fortier, Lusignan et Gagnon, 1997);
- 3) L'enquête menée par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) en 1994, à laquelle 906 enseignantes de français au secondaire québécois ont répondu (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996);
- 4) La recherche menée par le groupe DIEPE en mai 1993, à laquelle 300 enseignantes de français au secondaire québécois ont répondu (DIEPE, 1995);
- 5) Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) mené par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) en 2001, à laquelle environ 5000 enseignantes de français et d'anglais du secondaire au Canada ont répondu, dont des enseignantes de français du secondaire québécois (CMEC, 2003a, 2003b);
- 6) La recherche menée en mai 2004 par Pascale Lefrançois et collaborateurs, à laquelle quatre enseignantes de français du secondaire québécois ont répondu (Lefrançois et al., 2008);
- 7) L'enquête *État des lieux de l'enseignement du français* (ÉLEF) menée en novembre 2008 par l'équipe de Suzanne-G. Chartrand, à laquelle 801 enseignantes de français du

secondaire québécois ont répondu (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b; Lord, 2012).

Ces recherches ont parfois un échantillon plus large que les enseignantes de français au secondaire québécois (p. ex. des enseignantes de français d'autres régions, des enseignantes d'autres ordres d'enseignement, des élèves et des directions d'école), parfois des objets plus larges que le développement de la compétence scripturale (p. ex. l'enseignement du français en général, l'enseignement de la lecture et de l'écriture); aussi retenons-nous les données spécifiques aux enseignantes de français du secondaire québécois et à l'enseignement de l'écriture pour dresser notre portrait.

Nous avons analysé les énoncés de ces sept questionnaires pour atteindre deux objectifs : 1) dresser un portrait des stratégies pédagogiques que les enseignantes de français du secondaire québécois déclarent utiliser dans ces enquêtes, portrait dressé dans la présente section de la thèse; 2) faire l'inventaire des stratégies pédagogiques présentes dans les énoncés des questionnaires de l'enseignante de ces enquêtes, et ce, pour proposer un inventaire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves et l'utiliser dans notre collecte de données (voir section 2.2.3). Notre analyse a porté sur un total de plus de 1090 énoncés, dont 409 relatifs à l'enseignement de l'écriture que nous avons analysés finement. Pour effectuer notre analyse, nous sommes partie des énoncés du questionnaire de DIEPE (1995), élaboré à partir d'un cadre théorique rassemblant plusieurs composantes de la compétence scripturale dans le but de les opérationnaliser, et avons regroupé les énoncés des autres questionnaires sous ceux-ci. Nous avons ensuite nommé ces ensembles ainsi créés selon les énoncés qu'ils rassemblaient et en contraste avec les autres ensembles et, quand un énoncé ne pouvait être classé sous aucun énoncé du questionnaire de DIEPE, nous avons créé un nouvel ensemble. Nous avons procédé ainsi pour contourner le problème des typologies de stratégies pédagogiques sous-jacentes à chacun des questionnaires (voir section 2.2.2.1.5).

L'analyse des énoncés a fait émerger les cinq ensembles d'énoncés suivants : 1) les énoncés sur la place du développement de la compétence scripturale en classe de français; 2) les énoncés sur la place des objets de savoirs relatifs à l'écriture en classe de français (on enseigne *quoi?*); 3)

les énoncés sur les modalités de l'écriture en classe de français (on écrit *quoi?*); 4) les énoncés sur la façon dont est constitué le résultat au volet « écriture » en français (on évalue *quoi?* on évalue *comment?*); 5) les énoncés sur les stratégies pédagogiques utilisées pour développer la compétence scripturale des élèves en classe de français (on enseigne *comment?*).

Dans les sous-sections qui suivent, nous dressons le portrait des réponses des enseignantes de français à chacun de ces cinq ensembles d'énoncés, et ce, pour six des sept enquêtes listées plus haut; nous écartons de notre portrait les données de Lefrançois et collaborateurs (2008) parce que cette recherche ne comptait qu'un échantillon de quatre enseignantes de français du secondaire québécois. Puisque les données de chaque enquête que nous avons analysées ont parfois été extraites de plusieurs publications, nous identifions chaque constat par le sigle de l'enquête de laquelle il provient : CLF, LÉO, AQPF, DIEPE, PIRS, ÉLEF. Le portrait des réponses des quatre premiers ensembles est réalisé en synthétisant toutes les réponses aux énoncés apparentés qui se trouvent dans les questionnaires, lorsque les données sont disponibles. Le portrait des réponses du cinquième ensemble est quant à lui réalisé en présentant tous les énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques dont les réponses se trouvent au-dessus d'un seuil donné (voir section 2.2.2.1.5.b), ici encore lorsque les données sont disponibles.

2.2.2.1.1. La place du développement de la compétence scripturale en classe de français

Le développement de la compétence scripturale occuperait une place certaine dans la classe de français, soit 20 à 50 pour cent du temps de classe selon les enquêtes (CLF, PIRS, DIEPE, AQPF). En regroupant le temps de classe occupé par les activités de grammaire et celui occupé par les activités d'écriture, ces activités visant à développer la compétence scripturale seraient hebdomadaires pour presque toutes les enseignantes (ÉLEF). Quant à la fréquence de l'écriture de textes, nous y revenons à la section 2.2.2.1.5, avec les autres stratégies pédagogiques.

2.2.2.1.2. La place des objets de savoirs relatifs à l'écriture en classe de français

Les savoirs liés à la préparation et à la planification du texte occuperaient davantage de place en classe de français que ceux liés à la révision et à la réécriture, qui occuperaient tout de même une place certaine en classe de français (DIEPE). Les savoirs relatifs à la langue sont ceux qui occuperaient le plus de place en classe (PIRS, DIEPE), ex aequo avec les savoirs relatifs au texte

(DIEPE). Quant aux savoirs relatifs à la communication, ils occuperaient une place certaine, mais moindre (DIEPE). Le questionnaire du groupe LÉO inclut des questions relatives non seulement à la place des objets de savoirs, mais à leur choix par l'enseignante; selon les réponses, ces choix se feraient surtout à partir des prescriptions du programme d'études et des erreurs relevées dans les copies d'élèves. Aucun des questionnaires analysés n'inclut d'énoncés relatifs au choix non pas des objets de savoirs, mais des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français.

2.2.2.1.3. Les modalités de l'écriture en français

Les questionnaires portent parfois sur l'une, parfois sur plusieurs modalités des tâches d'écriture demandées aux élèves⁹.

- 1) Le lieu de l'écriture : Les élèves écriraient plus en classe qu'à la maison (DIEPE, LÉO).
- 2) Les types et genres de textes que les enseignantes demandent aux élèves d'écrire : Les textes demandés ont des buts variés et sont donc de types et de genres variés (DIEPE); par exemple, en 1993, les enseignantes de troisième secondaire ont déclaré avoir demandé d'écrire des textes dont les buts étaient d'« exprimer une opinion ou un sentiment », de « raconter » et d'« informer (transmettre des informations) », mais moins de formuler des directives ou d'argumenter, de débattre.
- 3) La longueur des textes demandés : Peu d'enseignantes demanderaient fréquemment à ce que leurs élèves « rédigent des dissertations ou autres textes de plus d'un paragraphe » et très peu déclarent qu'une fois par semaine ou plus, « Les élèves travaillent sur des projets d'écriture de longue haleine » (PIRS).
- 4) L'écriture dans le cadre de projets : Les projets (projets interdisciplinaires et projets uniquement dans le cours de français) seraient peu fréquents en classe de français (CLF, ÉLEF).

⁹ Nous considérons l'utilisation d'ouvrages de référence et de l'ordinateur pour écrire et pour apprendre à écrire comme des stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale (voir section 2.2.2.1.5).

2.2.2.1.4. La constitution d'un résultat au volet « écriture » en français

Les questionnaires analysés fournissent des informations quant à la constitution d'un résultat relatif à l'écriture en français, c'est-à-dire les tâches réalisées par les élèves qui sont utilisées pour constituer leur résultat en français et dans le volet « écriture » (par exemple, des dictées, des productions écrites, des activités de grammaire, des devoirs) et l'importance de certains éléments dans la constitution du résultat (par exemple la présence en classe, les efforts fournis, le progrès réalisé, l'autoévaluation de l'élève). Ils fournissent aussi des informations sur les critères utilisés pour évaluer les textes des élèves. Les éléments auxquels les enseignantes de français accordent une grande importance dans l'évaluation des textes d'élèves seraient l'organisation du texte et sa cohérence (CLF, DIEPE, ÉLEF), le respect de la consigne d'écriture, soit la conformité au genre de discours demandé, au contexte d'écriture (CLF, DIEPE), l'orthographe et la ponctuation (DIEPE, ÉLEF), la syntaxe (CLF, ÉLEF), la qualité des idées ou le contenu (DIEPE, ÉLEF), la compréhension du texte (CLF) et le vocabulaire (CLF)¹⁰.

2.2.2.1.5. Les stratégies pédagogiques des enseignantes de français du secondaire québécois pour développer la compétence scripturale

Avant de présenter les stratégies pédagogiques que les enseignantes de français du secondaire québécois déclarent utiliser dans des enquêtes par questionnaire (une synthèse de leurs réponses aux six questionnaires d'enquête), nous présentons les stratégies pédagogiques qui sont présentes dans les énoncés des sept questionnaires d'enquête, de manière à situer les réponses des enseignantes.

¹⁰ Nous considérons la rétroaction et l'accompagnement des élèves comme des stratégies pédagogiques (voir section 2.2.2.1.5).

a) Les stratégies pédagogiques présentes dans les questionnaires d'enquête

L'analyse des sept questionnaires d'enquête présentés au début de la section 2.2.2.1 fait émerger les stratégies pédagogiques présentées dans le tableau 1. Sont inscrites dans ce tableau les stratégies pédagogiques présentes dans au moins un des questionnaires analysés, que les données relatives à ces stratégies pédagogiques soient disponibles ou non. Chacune des stratégies pédagogiques incluses dans le tableau 1 regroupe plusieurs énoncés dans les questionnaires analysés; aussi sont-elles nommées en demeurant le plus près possible des énoncés, pour réduire les inférences. Parce que les questionnaires analysés portent sur un grand nombre de stratégies pédagogiques, nous avons choisi, pour gérer cette multitude, d'organiser les stratégies pédagogiques identifiées. La première colonne du tableau regroupe les stratégies pédagogiques selon qu'elles consistent à enseigner des savoirs, qu'elles consistent à faire écrire les élèves ou qu'elles consistent à enseigner des stratégies ou à faire réfléchir les élèves sur leur pratique de scriptrice ou de scripteur. Ces catégories sont analogues à certains niveaux du modèle du processus d'écriture de Hayes (2012) : le niveau des ressources, le niveau des processus et le niveau du contrôle. La troisième colonne contient l'inventaire des stratégies pédagogiques présentes sous différentes formes dans les énoncés des questionnaires analysés. Ces stratégies pédagogiques sont regroupées en différents ensembles dans la deuxième colonne du tableau, selon leurs caractéristiques communes et les composantes de chacun des niveaux de Hayes (2012). Prenons un exemple : puisque le niveau du contrôle de Hayes (2012) comprend les schèmes relatifs à l'écriture et l'établissement de buts pour écrire (des stratégies pour planifier, mettre en texte et réviser le texte), les stratégies pédagogiques de ce niveau ont été divisées selon qu'elles visaient à modifier ces schèmes (faire réfléchir à ses habiletés et à ses représentations de l'écriture) ou qu'elles visaient à aider les élèves à se doter de stratégies pour écrire (l'enseignement explicite de stratégies d'écriture).

Tableau 1. Les stratégies pédagogiques présentes dans les énoncés des questionnaires des sept enquêtes

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
Niveau des ressources	Enseigner des savoirs linguistiques, textuels et communicationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement magistral de savoirs linguistiques, textuels et communicationnels • Enseignement inductif de savoirs linguistiques, textuels et communicationnels
Niveau du contrôle	Enseigner des stratégies d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite de stratégies d'écriture <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter des stratégies d'écriture (des stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de réécriture) • Faire le modelage de stratégies d'écriture • Guider les élèves pendant qu'ils utilisent des stratégies d'écriture (pratique guidée) • Demander aux élèves d'utiliser des stratégies d'écriture (pratique autonome) • Enseignement explicite des stratégies pour utiliser des outils de référence
	Faire réfléchir à sa pratique de scriptrice ou de scripteur (ses habiletés et ses représentations de l'écriture)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir à ses habiletés en faisant analyser l'évolution des textes produits dans un portfolio (déclencheur à la réflexion) • Faire réfléchir à ses habiletés pour enseigner ensuite des stratégies d'écriture personnalisées (pour réduire la complexité de la tâche) • Faire rencontrer un expert de la communauté, un professionnel de l'écriture (p. ex. un écrivain)
Niveau des processus	Faire écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire fréquemment
	Faire écrire, avec étayage	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre, en fonction de l'état du texte déjà écrit <ul style="list-style-type: none"> • Faire des activités de préécriture • Faire faire un plan • Faire faire des dictées • Faire faire des exercices de grammaire <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire faire des exercices d'analyse de phrase ○ Faire faire des exercices de grammaire dans un didacticiel • Faire réécrire un texte <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire faire des exercices de transformation ○ Faire réécrire un texte sans une rétroaction préalable ○ Faire réécrire un texte avec une rétroaction préalable ○ Faire réécrire un texte en variant les modalités de travail (individuel, collectif, en dyades) • Faire réviser un texte <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire réviser un texte (correction d'épreuves) ○ Faire réviser le texte d'un pair ○ Faire réviser son texte (le texte de l'élève) • Faire corriger les erreurs détectées dans son texte en justifiant ses corrections

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
		<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire en réduisant le nombre de parties de textes à rédiger • Faire écrire en réduisant les niveaux du texte à prendre en compte (communication, texte et langue) • Faire écrire en utilisant des outils de facilitation procédurale (p. ex. une grille de correction) • Faire écrire en reproduisant un modèle <ul style="list-style-type: none"> • Faire analyser un texte achevé, sans dysfonctionnement, écrit par un professionnel • Faire analyser des contrexemples (textes achevés, avec dysfonctionnements) • Faire écrire à plusieurs (collaborateurs) <ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire à plusieurs en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre • Faire écrire en équipes • Faire écrire en groupe-classe (en plénière) • Faire écrire et accompagner l'écriture (agir comme collaborateur ou critique) <ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire et répondre individuellement aux questions des élèves (aide individuelle, selon les besoins des élèves) • Faire écrire, puis offrir une rétroaction sur le texte produit à différentes étapes <ul style="list-style-type: none"> ○ À l'étape du brouillon ○ À l'étape du premier jet ○ Avant la version définitive ○ Après la version définitive ○ Rétroaction écrite ○ Rétroaction orale ○ Rétroaction ciblant certains aspects du texte
	Faire écrire sur différents supports (en variant les outils pour mettre en texte)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire au traitement de texte, en réduisant ou non le nombre de processus à mettre en œuvre <ul style="list-style-type: none"> • Faire saisir son texte dans le traitement de texte • Faire corriger son texte dans le traitement de texte • Faire produire un texte dans le traitement de texte
	Faire écrire en recourant à des outils	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire en recourant à des ouvrages de référence papier • Faire écrire en recourant à des ouvrages de référence numériques • Faire écrire en recourant à des logiciels de correction (p. ex. un vérificateur d'orthographe ou de grammaire dans un traitement de texte) • Faire écrire en recourant à des logiciels de gestion des idées • Faire écrire en recourant à des logiciels d'analyse du texte • Faire écrire en recourant à Internet pour s'informer, rechercher des idées
	Faire écrire dans des activités ludiques	

Nous avons fait le choix de regrouper les stratégies pédagogiques qui consistent à faire écrire les élèves en réduisant la complexité de la tâche (par le nombre de processus à mettre en œuvre, par le nombre de parties de texte à prendre en compte, par les niveaux du texte à prendre en compte, par l'utilisation d'outils de facilitation procédurale, par la reproduction de modèles) et en offrant un accompagnement à l'élève, par les pairs ou par l'enseignante. Nous avons nommé cet ensemble « faire écrire, avec étayage ». L'étayage est le processus par lequel l'adulte (spécialiste), ici l'enseignante, vient en aide à l'enfant (novice), ici l'élève, pour le rendre capable de réaliser une tâche (écrire) qu'il n'aurait pas été capable d'accomplir seul, ce qui fait en sorte que sa compétence peut être développée plus rapidement qu'en solitaire, puisqu'il est alors placé dans sa zone proximale de développement (Bruner, 1983; Reuter, 1996; Vygotski, 1934/1997). Pour rendre l'élève autonome dans la réalisation de la tâche, l'enseignante diminue graduellement le degré d'étayage. L'étayage peut avoir plusieurs fonctions : 1) l' enrôlement, pour assurer l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant à la tâche; 2) la réduction des degrés de liberté, soit la simplification de la tâche pour l'apprenant, par la réduction du nombre d'actes requis pour atteindre la solution; 3) le maintien de l'orientation, de la recherche d'un objectif bien défini; 4) la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, soit la signalisation des caractéristiques pertinentes pour l'exécution de la tâche et des écarts entre ce que l'apprenant fait et ce qui est attendu; 5) le contrôle de la frustration; 6) la démonstration, par la présentation de l'exécution de la tâche, de modèles de résolution pour la tâche (Bruner, 1983; Reuter, 1996). Plusieurs fonctions de l'étayage sont manifestes dans les stratégies pédagogiques répertoriées, par exemple réduire les degrés de liberté de la tâche d'écriture (en ciblant soit un processus d'écriture, soit un niveau du texte, soit une partie du texte, soit les trois à la fois), signaler les caractéristiques déterminantes de la tâche (en présentant les consignes d'écriture aux élèves, en analysant des textes sans et avec dysfonctionnements) ou bien contrôler la frustration pendant la tâche tout en assurant l' enrôlement des élèves (en les aidant individuellement pendant l'écriture, par exemple). L'écriture étant une activité cognitive complexe entraînant facilement une surcharge cognitive, et le développement de la compétence scripturale étant un long processus, il n'est pas étonnant que l'étayage trouve sa place dans les stratégies pédagogiques répertoriées.

Nous avons formé les ensembles de stratégies pédagogiques selon leurs caractéristiques communes parce que les stratégies pédagogiques sondées sont différentes d'une enquête à l'autre et que les classifications de stratégies pédagogiques varient aussi d'une enquête à l'autre, si elles sont explicitement présentées. Lorsqu'elles le sont, ce sont les processus d'écriture qui sont le plus souvent utilisés pour cibler les stratégies pédagogiques à inclure aux questionnaires et les classer, comme Chartrand et Lord (2013a) l'ont fait pour décrire des observations menées en classe. Les classifications utilisées dans les enquêtes ne sont pas spécifiques aux stratégies pédagogiques : si l'on utilise comme classification les processus d'écriture pour les énoncés d'un questionnaire (le « quoi »), ce qui est le plus fréquent, aucune classification propre aux stratégies pédagogiques (le « comment ») n'est systématiquement utilisée pour déterminer quelles stratégies pédagogiques questionner (pour une synthèse de six typologies spécifiques aux stratégies pédagogiques, voir celle de Tremblay-Wragg, 2018, p. 57-75), par exemple relativement à chacun des processus d'écriture (p. ex. les différentes stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées pour travailler en classe la planification et la révision). Les stratégies pédagogiques de cet inventaire pourraient être classées autrement, comme nous en discutons dans Marcotte (2020), mais ce travail de classification dépasse les objectifs de notre recherche.

b) Les stratégies pédagogiques que plusieurs enseignantes déclarent utiliser

Maintenant que nous avons exposé les stratégies pédagogiques présentes dans les sept questionnaires d'enquête, nous présentons les stratégies pédagogiques que les enseignantes de français du secondaire québécois déclarent utiliser dans six¹¹ des enquêtes par questionnaire de façon assez répandue ou assez fréquente, c'est-à-dire des stratégies pédagogiques qui ont été déclarées comme présentes dans plusieurs classes de français du secondaire québécois depuis 1985. Les stratégies pédagogiques qui ne figurent pas ici ne sont pas nécessairement inutilisées dans les classes de français du secondaire québécois : ne sont pas listées ici les stratégies pédagogiques ne faisant pas l'objet d'énoncés dans les questionnaires analysés, les stratégies pédagogiques faisant l'objet d'énoncés pour lesquels nous n'avons pas réussi à obtenir les taux de réponse ainsi que les stratégies pédagogiques que les enseignantes sondées n'ont pas été

¹¹ Rappelons que nous écartons de notre portrait les données de Lefrançois et al. (2008) parce que cette recherche ne comptait qu'un échantillon de quatre enseignantes de français du secondaire québécois

nombreuses à déclarer utiliser « souvent » ou « très souvent », c'est-à-dire les stratégies pédagogiques que moins de 15 pour cent des personnes répondantes ont déclaré utiliser « souvent » ou « très souvent ». Ce seuil a été fixé de manière à ne pas présenter uniquement des stratégies pédagogiques fréquentes parce que les caractéristiques d'une stratégie pédagogique peuvent avoir un effet sur sa fréquence (par exemple, un projet d'écriture est beaucoup plus long à réaliser qu'un jogging d'écriture) et qu'une stratégie pédagogique peut être présente dans les classes sans que la majorité des enseignantes déclarent l'utiliser fréquemment à un certain moment de l'année scolaire.

Une première stratégie pédagogique qui serait fréquemment utilisée par les enseignantes de français du secondaire québécois serait l'enseignement de savoirs (et de savoir-faire), qu'ils soient relatifs au discours, au texte ou à la langue. Cela prend d'abord la forme de l'**enseignement magistral** (la présentation de ces savoirs et savoir-faire aux élèves). Selon les données disponibles, les enseignantes utiliseraient fréquemment l'approche déductive (LÉO) et des « leçons et exercices de grammaire », l'enseignement magistral étant alors suivi d'exercices d'application (ÉLEF). Elles donneraient aussi souvent à apprendre des règles de grammaire (DIEPE) et leur montreraient souvent à « adapter leur écriture au type de texte demandé » (DIEPE). Dans une moindre mesure, elles donneraient « à apprendre des séries d'homonymes (d'homophones) » et « l'orthographe de listes de mots difficiles » (DIEPE). De l'autre côté du continuum, cette stratégie pédagogique prendrait aussi la forme de l'**enseignement inductif** (faire découvrir ces savoirs et savoir-faire aux élèves), bien que dans une moindre mesure que l'approche déductive (LÉO)¹².

Une deuxième stratégie pédagogique pour développer la compétence scripturale qui serait utilisée en classe de français au secondaire québécois est l'**enseignement explicite de stratégies d'écriture**. L'enseignement explicite est une stratégie pédagogique cognitiviste (Gauthier et Tardif, 2005) ou behavioriste (Vienneau, 2011) qui comprend quatre étapes : 1) l'explicitation des connaissances, habiletés ou stratégies qui seront développées par l'élève, 2) le modelage par

¹² Même si nous pourrions considérer que faire étudier et analyser des textes, modèles ou non, par les élèves est une forme d'enseignement de savoirs avec une approche déductive, nous y revenons plus loin, avec les stratégies pédagogiques faisant écrire les élèves avec étayage.

l'enseignant, 3) la pratique guidée, 4) la pratique autonome (Gauthier et Tardif, 2005; Messier, 2014). Les enseignantes enseigneraient explicitement des stratégies de planification (LÉO, DIEPE), de révision (DIEPE, LÉO, CMEC) et de réécriture (DIEPE). Aucune information n'est disponible pour l'enseignement de stratégies de mise en texte. Pour la planification, cela serait fait en donnant des principes et des règles pour la préparation d'un texte (DIEPE), en présentant un modèle de plan général (ou un plan type) du texte à rédiger (LÉO, DIEPE). Pour la révision, les stratégies d'écriture seraient des stratégies d'autocorrection (LÉO) ou des « techniques de révision et de correction d'épreuves » (DIEPE). Pour la réécriture, les enseignantes donneraient « des principes ou des règles pour récrire ou reformuler » (DIEPE). Nous constatons que les stratégies d'écriture ne sont que peu détaillées dans les questionnaires d'enquête. Quant aux étapes de pratique guidée et de pratique autonome, il est impossible de savoir si une enseignante qui a déclaré les mettre en place en classe le fait après l'explicitation et le modelage de stratégies d'écriture; nous les présentons donc plus bas, avec les stratégies pédagogiques faisant écrire les élèves, avec étayage.

Une troisième stratégie pédagogique utilisée en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale des élèves serait **faire écrire** les élèves. En 2008, près de la moitié des enseignantes auraient fait faire une activité d'écriture une fois ou plusieurs fois par semaine (ÉLEF), alors qu'elles auraient été moins du tiers à le faire une fois par semaine ou plus en 1985 (CLF) et une fois par quinzaine ou plus en 1993 (DIEPE). Cela pourrait suggérer une augmentation dans la fréquence de cette stratégie pédagogique. Les textes demandés seraient dans la moitié des cas d'une longueur de 2 à 6 pages (DIEPE) et, dans une moindre mesure, de moins de deux pages (DIEPE). La rédaction de textes ou de parties de textes occuperait une grande part ou une part moyenne dans l'enseignement lié au développement de la compétence scripturale (DIEPE) et l'écriture viendrait en quatrième place dans les activités en classe, après les activités de lecture, de grammaire et de vocabulaire (ÉLEF).

La quatrième stratégie pédagogique utilisée en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale des élèves serait **faire écrire sur différents supports**. Seraient utilisés dans l'enseignement de l'écriture quelques fois par mois ou plus les ordinateurs

et, dans une moindre mesure, les didacticiels (PIRS). Les ordinateurs seraient davantage utilisés pour saisir le texte des élèves que pour le planifier et le réviser (ÉLEF).

La cinquième stratégie pédagogique qui serait utilisée est **faire écrire en recourant à des outils**. Les enseignantes favoriseraient une recherche documentaire à la bibliothèque ou à la maison pour se préparer à l'écriture (LÉO), et différents outils de référence (dictionnaire, grammaire, etc.) seraient utilisés dans les classes de plusieurs enseignantes : elles enseigneraient l'utilisation de ces outils (DIEPE), rappelleraient leur disponibilité (LÉO), inviteraient les élèves à les utiliser (CLF). De plus, le dictionnaire serait la majorité du temps utilisé lors des activités d'écriture (ÉLEF).

La sixième stratégie pédagogique utilisée en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale n'est pas une stratégie pédagogique, mais plusieurs stratégies pédagogiques qui ont un point commun : elles reposent toutes sur le fait de **faire écrire les élèves, mais en mettant en place différentes formes d'étayage**. Premièrement, les enseignantes feraient écrire **en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre**. Pour la planification, les enseignantes demanderaient de suivre le plan proposé (LÉO) ou de faire un plan du texte à rédiger (DIEPE) et de leur remettre ce plan avant de commencer à rédiger (DIEPE). Pour la réécriture, elles demanderaient aux élèves de faire plus d'un brouillon de leur texte, de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte déjà produit (DIEPE). Elles seraient peu nombreuses (14,4 %) toutefois à demander de faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève (DIEPE). Pour la révision, elles demanderaient aux élèves de relire et corriger la version finale de leur texte avant de le remettre (DIEPE), de réviser le texte d'un autre élève (DIEPE) et de corriger les fautes signalées par un autre élève (DIEPE). Notons que ces stratégies pédagogiques peuvent être utilisées isolément ou dans le cadre de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture; les questionnaires ne nous permettent pas de nous prononcer ce point. Deuxièmement, les enseignantes feraient écrire **en réduisant les niveaux du texte à prendre en compte**. Par exemple, pour cibler ce qui relève de la communication, du discours, elles feraient modifier le niveau de langue d'un texte pour l'adapter à la spécificité de différents destinataires, relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire, imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné, produire des textes ayant

des destinataires autres que l'enseignante (DIEPE). Pour cibler ce qui relève du texte, de son organisation, elles feraient remettre dans le bon ordre un texte contenant des paragraphes mélangés (DIEPE). Pour cibler ce qui relève de la langue, elles utiliseraient des moyens variés : demander d'accorder grammaticalement certains mots signalés dans un texte, donner à faire des analyses grammaticales, donner à apprendre des règles de grammaire, donner à apprendre des séries d'homonymes (d'homophones), donner à apprendre l'orthographe de listes de mots difficiles (DIEPE), faire des activités de vocabulaire (ÉLEF). Elles proposeraient aussi des exercices formels (décontextualisés) (DIEPE), des exercices de grammaire (CLF, ÉLEF) et des dictées (CLF, DIEPE, ÉLEF). Troisièmement, les enseignantes feraient écrire les élèves **en leur faisant utiliser des outils de facilitation procédurale** : les enseignantes construiraient des grilles de correction et permettraient aux élèves de les utiliser lors de la révision de leurs textes (LÉO). Quatrièmement, les enseignantes **feraient écrire les élèves en leur demandant de reproduire un texte modèle** : se trouveraient ainsi en classe de français l'étude et l'analyse de textes (DIEPE) ou simplement l'étude de textes (CLF). Les enseignantes feraient aussi écrire les élèves après leur avoir montré des exemples de textes : elles utiliseraient des exemples et des contrexemples « appropriés et diversifiés pour illustrer le texte à produire » et elles liraient « un ou des textes pouvant servir d'exemples » avant l'écriture (LÉO). Cinquièmement, les enseignantes **feraient écrire les élèves à plusieurs**, que cela soit en groupe-classe (plusieurs enseignantes participent à l'élaboration d'un plan collectif avec tous leurs élèves) ou en équipes (plusieurs enseignantes autorisent l'entraide chez leurs élèves et demandent à leurs élèves de travailler en équipes) (LÉO). Selon les données de DIEPE, l'écriture à plusieurs serait toutefois peu présente en classe : pour plus de 90 pour cent des enseignantes sondées, les activités d'écriture réalisées à deux ou à plusieurs représenteraient le quart ou moins des activités d'écriture menées en classe. Sixièmement, une forme d'étayage effectuée pendant que les élèves écrivent qui serait présente en classe de français au secondaire québécois est de faire écrire et d'accompagner l'écriture, d'abord en offrant de l'**aide pendant l'écriture**. Les enseignantes aideraient individuellement les élèves à préparer et à planifier leur texte (DIEPE), à retravailler leur texte (DIEPE), lors de la mise au propre (LÉO) et lors de la révision (LÉO). Elles apporteraient de l'aide sur le plan de la structure du texte, des idées et de la langue (LÉO), lorsque leurs élèves le demandent (LÉO) et lorsqu'elles le jugent utile (LÉO). Elles laisseraient aussi leurs élèves agir seuls, sans leur aide (LÉO). Elles aideraient enfin les élèves à se préparer à

l'écriture d'un texte de différentes façons : en évoquant les difficultés rencontrées précédemment et en rappelant les solutions trouvées pour surmonter ces difficultés, en donnant des consignes et en les expliquant, en donnant des précisions (leurs attentes, le type de texte à produire, sa structure, la situation de communication), en présentant, en lisant et en expliquant les critères d'évaluation, en invitant les élèves à utiliser les notions grammaticales récemment enseignées et en rappelant les notions de langue à utiliser (LÉO). Septièmement, une dernière forme d'étayage pendant l'écriture utilisée par les enseignantes de français du secondaire québécois pour accompagner l'écriture est d'**offrir de la rétroaction sur le texte produit**. La majorité des textes des élèves feraient l'objet d'une correction avec suggestions ou commentaires écrits (DIEPE), et cela, surtout « à l'étape de la version finale » (DIEPE), mais cela serait aussi beaucoup fait « à l'étape de la planification » et à « l'étape du (des) brouillon(s) » (DIEPE). Ce sont les forces et les faiblesses qui seraient signalées (LÉO), c'est-à-dire que les commentaires et suggestions porteraient tant sur « ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte » que sur « ce que l'élève a particulièrement bien réussi » (DIEPE). Les commentaires et suggestions porteraient sur plusieurs aspects du texte : les idées (DIEPE), la structure (DIEPE, LÉO), l'orthographe (DIEPE, LÉO) et la ponctuation (DIEPE), la syntaxe (LÉO), le vocabulaire (LÉO). Ces commentaires et suggestions seraient écrits (DIEPE, LÉO), mais plusieurs enseignantes rencontreraient aussi individuellement leurs élèves (LÉO) pour leur donner une rétroaction à l'oral.

En conclusion, nous souhaitons faire ressortir trois constats du portrait que nous avons dressé. Avant de le faire, rappelons d'abord qu'il est impossible de comparer les fréquences d'utilisation entre elles, puisque les énoncés et les choix de réponse (fréquence, quantité, degré d'adhésion) changent d'un questionnaire à l'autre, tout comme le niveau scolaire des élèves, les échantillons d'enseignantes, les moments de passation. Rappelons ensuite que même si l'enquête du CLF et l'ÉLEF ont presque toutes les mêmes questions, celles-ci ne portent pas spécifiquement sur les stratégies pédagogiques utilisées en classe. Ces rappels faits, nous ressortons d'abord le constat qu'un grand nombre de stratégies pédagogiques seraient utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois depuis 1985 pour développer la compétence scripturale des élèves, ensuite le constat que chacune peut être utilisée de plusieurs façons, selon ce qui a été déclaré par les enseignantes sondées dans les six enquêtes analysées. Nous ressortons enfin le

constat que rien, dans les données analysées, ne laisse entendre que les stratégies pédagogiques auraient grandement varié à travers le temps, sauf la quantité de textes écrits en classe, qui pourrait avoir augmenté. Ainsi, elles seraient relativement stables depuis 1985, ce qui est cohérent avec le constat fait par Chartrand et Lord, selon lequel « l'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans » (Chartrand et Lord, 2013b), et ce, même si « de 1985 à aujourd'hui, trois programmes de français ont été implantés, radicalement différents les uns des autres. » (Chartrand et Lord, 2010c, p. 31). Les chercheuses font l'hypothèse d'une résistance aux changements au sein de la discipline « français » chez ses enseignantes : « La discipline "français" aurait-elle une matrice qui défie les changements qu'on désire lui imposer ? » (Chartrand et Lord, 2010c, p. 31). Pour référer à une telle stabilité des pratiques à travers le temps, Schneuwly et Dolz (2009) utilisent le concept de sédimentation (ou de pratiques sédimentées), qui désigne le fait que les anciens modes de penser et d'agir d'un enseignant, construits historiquement, ne sont pas remplacés par les nouveaux; les nouveaux modes se superposeraient plutôt aux anciens, ce qui expliquerait que les anciens modes de penser et d'agir résistent à l'innovation et aux apports de la recherche en éducation.

Ce portrait de stratégies pédagogiques en est un de stratégies pédagogiques que des enseignantes de français du secondaire québécois ont déclaré avoir utilisées en classe de français; il importe ainsi d'observer en classe si elles le sont effectivement et, surtout, de décrire *comment* elles sont utilisées, quelles formes elles peuvent prendre.

2.2.2.2. Le portrait dressé par les observations menées en classe

À notre connaissance, une recherche s'est employée à décrire l'enseignement de l'écriture (et de la grammaire) en classe de français au secondaire québécois par l'analyse de pratiques authentiques observées directement en classe : le deuxième volet de l'ÉLEF (Chartrand et Lord, 2013a). Dix enseignantes et enseignants de français experts du deuxième cycle du secondaire québécois ont été filmés en classe pendant des séquences de cinq à sept cours consécutifs et les séquences de cinq d'entre eux ont fait l'objet d'une analyse, par l'élaboration d'un synopsis et d'une grille pour analyser les activités de classe reposant sur le cadre des processus d'écriture, pour analyser « comment les enseignants interviennent pour soutenir les élèves au cours de

chaque sous-processus du processus d'écriture et leur motivation à la réalisation des tâches d'écriture demandées » (p. 525).

Au total, dans les cinq classes, les chercheuses ont observé un total de 325 interventions « durant l'activité d'écriture et à la suite de la correction-évaluation des textes des élèves par l'enseignant » (p. 525). Ces interventions sont « à propos de tous les volets du processus d'écriture » dans les observations, bien que celles liées à la planification (61 %) soient plus nombreuses que celles liées à la révision-correction (10 %). Ces observations de classe sont cohérentes avec le portrait que nous avons dressé à partir des questionnaires d'enquête.

Chartrand et Lord décrivent la manière dont les textes sont planifiés, mis en texte et révisés dans les observations faites en classe. Pendant la planification, les interventions les plus fréquentes concernent « la verbalisation et l'explicitation par l'enseignant de la consigne d'écriture » (p. 525); les résultats de l'enquête LÉO montrent aussi que les enseignantes aideraient les élèves à se préparer à l'écriture d'un texte notamment en donnant des consignes et en les expliquant. Chartrand et Lord ajoutent que les « modalités didactiques associées aux consignes d'écriture sont collectives (exposé magistral ou échange en groupe) dans la très grande majorité des cas (87 %) », précisant ainsi les résultats de l'enquête. Elles observent aussi quelques stratégies de planification qui sont proposées aux élèves, en groupe-classe : ces stratégies sont « [t]rès diversifiées, mais généralement imprécises » (p. 527) et ne consistent en la rédaction d'un plan que dans l'une des cinq classes, ce qui diffère du constat de notre analyse des questionnaires d'enquête à l'effet que les enseignantes feraient l'enseignement de cette stratégie d'écriture et encourageraient les élèves à l'utiliser. Pendant la mise en texte ont lieu très peu d'interventions de la part des enseignantes, qui sont « très peu présents », mis à part un enseignant qui fait « 84 interventions sur la tâche qui se précise pas à pas et sur le contenu – injonction d'ajouter des détails, validation des éléments » (p. 528). Ces observations diffèrent des résultats de l'enquête LÉO, selon lesquels les enseignantes font des précisions quant aux attentes et aux consignes en préparation à l'écriture, mais les rejoignent sur le fait que les enseignantes laissent aussi leurs élèves agir seuls pendant l'écriture. Les enquêtes par questionnaire n'incluent pas d'énoncés relatifs à l'aide pendant la mise en texte et les observations menées par Chartrand et Lord apportent donc ici des précisions utiles. Enfin, pour ce qui est de la révision, les chercheuses

notent que le travail de révision est peu présent dans les observations et que, parmi les interventions liées à la révision, « les plus fréquentes consistent d'abord en des commentaires faits individuellement sur les faits de langue » (p. 528), ce qui apporte des précisions relativement à l'enquête LÉO. Il y a trace de l'enseignement d'une stratégie de révision « lorsqu'un enseignant demande aux élèves de mettre des flèches pour les accords » (p. 528), ce que nous pouvons lier aux résultats des enquêtes LÉO et DIEPE, selon lesquelles les enseignantes feraient l'enseignement explicite de stratégies d'autocorrection (LÉO) ou de techniques de révision (DIEPE) en classe, même si Chartrand et Lord n'ont observé qu'une mention de cette stratégie d'écriture.

Les observations analysées par Chartrand et Lord permettent également de discuter de la place des « activités d'écriture » en classe de français : leur analyse des interventions montre que ces activités arrivent « au 3^e rang, mais bien après la lecture et la grammaire, à peine avant la dictée » (p. 525). Cela est cohérent avec le portrait dressé au moyen du questionnaire de l'ÉLEF, les activités d'écriture arrivant en quatrième place selon les enseignantes interrogées. Toutefois, Chartrand et Lord décrivent les « activités d'écriture » menées en classe en les distinguant des autres activités (grammaire, lecture et oral), distinction faite aussi dans le questionnaire de l'ÉLEF; leurs observations ne permettent donc pas de discuter de la place de ce qui est fait en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves, les autres activités (grammaire, lecture et oral) pouvant elles aussi viser à développer la compétence scripturale des élèves. Elles affirment, à la lumière des pratiques déclarées de l'ÉLEF et des pratiques observées dans les cinq classes : « on fait peu écrire en classe de français et on n'enseigne guère l'écriture » (p. 529).

En somme, il ressort des observations tout comme des enquêtes par questionnaire que les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois seraient surtout centrées sur l'enseignante, laissant moins de place aux initiatives des élèves, et seraient surtout relatives à la planification, moins à la révision et peu ou pas à la mise en texte. Le portrait dressé par les observations menées dans cinq classes d'enseignantes et enseignants experts est assez cohérent avec celui dressé par l'analyse des enquêtes par questionnaire, mais il semble que les stratégies pédagogiques y soient moins diversifiées, du moins selon ce que Chartrand et Lord

ont relevé en utilisant un cadre qui est spécifique aux processus d'écriture et non aux stratégies pédagogiques. Il serait ainsi nécessaire de décrire, par l'analyse d'observations menées en classe, les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois. De plus, les observations analysées par Chartrand et Lord semblent tantôt être en contradiction avec les constats émergeant des résultats des enquêtes par questionnaire, ce qui rappelle le constat fait par plusieurs à l'effet que les pratiques déclarées et effectives ne concordent pas toujours (Clanet et Talbot, 2012; Maubant et al., 2005), et elles semblent tantôt donner des précisions pertinentes quant à la façon dont sont utilisées en classe les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale, ici encore avec un cadre qui n'est pas spécifique aux stratégies pédagogiques. Elles donnent aussi des informations sur les pratiques effectives de classe, bien que pour un nombre restreint d'enseignantes. Ces deux portraits des stratégies pédagogiques utilisées en classe s'avèrent ainsi nécessaires parce que complémentaires, ce qui souligne la pertinence d'ajouter aux pratiques déclarées des observations de classe.

2.2.3. Des stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale

Nous avons dressé, à la section 2.2.2, le portrait des stratégies pédagogiques qui seraient utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale des élèves. Si ces stratégies pédagogiques sont en grand nombre, il est possible d'utiliser en classe de français un nombre plus grand de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Dans la présente section, nous effectuons un inventaire de ces stratégies pédagogiques possibles, pour nous donner une vue d'ensemble de notre objet de recherche et en vue de notre collecte de données. Pour ce faire, nous reprenons les stratégies pédagogiques présentes dans les questionnaires d'enquête analysés, qui incluent celles dont les données étaient manquantes et dont les taux d'adhésion étaient faibles (sections 2.2.3.1), et y ajoutons des stratégies pédagogiques proposées par des didacticiennes et didacticiens, entre autres au regard des différents modèles du processus d'écriture (section 2.2.3.2), et des stratégies pédagogiques testées dans des recherches quasi expérimentales ou corrélationnelles (section 2.2.3.3), pour proposer enfin un inventaire de stratégies pédagogiques (section 2.2.3.4).

2.2.3.1. Les stratégies pédagogiques présentes dans les questionnaires d'enquête

L'analyse des sept questionnaires d'enquête (CLF, LÉO, AQPF, DIEPE, PIRS, ÉLEF) a fait émerger les stratégies pédagogiques présentées dans le tableau 1 (voir section 2.2.2.1.5). Sont inscrites dans ce tableau les stratégies pédagogiques présentes dans au moins un des questionnaires analysés, que les fréquences des réponses soient disponibles ou non. Rappelons que la première colonne du tableau regroupe les stratégies pédagogiques selon qu'elles consistent à enseigner des savoirs, qu'elles consistent à faire écrire les élèves ou qu'elles consistent à enseigner des stratégies ou à faire réfléchir les élèves sur leur pratique de scriptrice ou de scripteur, des catégories analogues à certains niveaux du modèle du processus d'écriture de Hayes (2012). Rappelons aussi que ces stratégies pédagogiques sont regroupées en différents ensembles dans la deuxième colonne du tableau, selon leurs caractéristiques communes et les composantes de chacun des niveaux de Hayes (2012).

2.2.3.2. Des stratégies pédagogiques proposées par les didacticiennes et didacticiens pour développer la compétence scripturale

Pour bonifier notre inventaire, nous avons recensé des stratégies pédagogiques proposées par des didacticiennes et des didacticiens pour développer la compétence scripturale des élèves du secondaire. Celles-ci étant nombreuses, nous avons choisi de mettre en commun celles citées dans trois recensions des écrits (Boivin et Pinsonneault, 2016; Paradis, 2012; Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose, 2016) de manière à nous assurer d'inclure à notre inventaire des stratégies pédagogiques incontournables. La comparaison de ces stratégies pédagogiques et des stratégies pédagogiques dont il est question en 2.2.3.1 révèle que les stratégies pédagogiques confluent parfois, mais pas toujours. Les stratégies pédagogiques que nous ajoutons à notre inventaire sont celles du tableau 2.

Tableau 2. Les stratégies pédagogiques proposées par des didacticiennes et des didacticiens absentes du tableau 1

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
Niveau des ressources	Enseigner des savoirs linguistiques, textuels et communicationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner des savoirs (sur le domaine) liés à la tâche d'écriture • Faire la réactivation des connaissances antérieures sur le sujet du texte ou le genre à produire, avant l'écriture
		<ul style="list-style-type: none"> • Faire faire des activités grammaticales qui articulent grammaire et écriture
Niveau des processus	Articuler écriture et grammaire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire dans certaines conditions d'écriture (p. ex. différer la révision) • Faire écrire en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire réécrire un texte sans une rétroaction préalable ○ Faire réécrire un texte avec une rétroaction préalable ○ Faire réécrire un texte en variant les modalités de travail (individuel, collectif, en dyades) • Faire écrire en demandant de reproduire un modèle <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire le modelage du produit (exemplifier les objectifs à poursuivre pour le produit) au moyen d'un texte achevé et sans dysfonctionnement, écrit par un élève ou un professionnel • Faire écrire en demandant de ne pas reproduire un contreexemple, au moyen d'un texte achevé, avec dysfonctionnements, écrit par un élève ou un professionnel • Faire écrire à plusieurs en guidant les élèves quant à la nature des commentaires à formuler à leurs pairs (p. ex. des commentaires sémantiques et pragmatiques) • Faire faire des activités grammaticales qui favorisent les interactions entre les pairs et la réflexion métalinguistique, par exemple les dictées innovantes
	Faire écrire, avec étayage	
	Faire écrire avec des contraintes (l'écriture à contraintes)	
	Faire écrire dans des ateliers d'écriture	
Niveau du contrôle	Faire réfléchir à sa pratique de scriptrice ou de scripteur	Faire réfléchir à ses représentations de l'écrit en recourant à des brouillons d'écrivains

2.2.3.3. Des stratégies pédagogiques testées empiriquement au secondaire

Pour compléter notre inventaire de stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire pour développer la compétence scripturale des élèves, nous ajoutons enfin les stratégies pédagogiques qui ont fait l'objet de recherches empiriques. Les recherches retenues sont présentées sommairement dans la problématique (voir section 1.4) et en détail à la

prochaine section, la section 2.3. Les stratégies pédagogiques du tableau 3 sont celles qui s'ajoutent à notre inventaire.

Tableau 3. Des stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale au secondaire testées empiriquement absentes des tableaux 1 et 2

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
Niveau du processus	Faire écrire, avec étayage	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire avec des outils de facilitation procédurale pour aider la mise en œuvre d'un ou de plusieurs processus d'écriture (guides, listes, astuces, méthodes) • Faire écrire en assignant des objectifs précis pour le texte à écrire ou à réécrire
Niveau du contrôle	Enseignement explicite de stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner explicitement comment résumer un texte

2.2.3.4. Un inventaire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale au secondaire québécois

Il existe différentes stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois : celles utilisées par les enseignantes, déclarées dans des questionnaires ou observées en classe; celles soumises aux enseignantes dans des questionnaires d'enquête; celles proposées par les didacticiennes et didacticiens ; celles testées empiriquement par des chercheuses et chercheurs, dans des recherches quasi expérimentales ou corrélationnelles. La recension des stratégies pédagogiques issues de ces différentes sources nous permet de faire un inventaire de stratégies pédagogiques qu'il est possible d'utiliser pour développer la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois. Notre inventaire est présenté dans le tableau 4 (à la page suivante). Soulignons que nous avons nuancé l'opposition entre l'approche inductive et l'approche déductive pour la stratégie pédagogique « enseigner des savoirs linguistiques, textuels et communicatifs » (voir section 2.2.3.1). Bien que l'opposition entre les approches inductive et déductive soit réductrice (Vincent et Lefrançois, 2013), les énoncés des questionnaires analysés ne permettaient pas plus de finesse; nous avons donc choisi de décliner cette opposition en cinq comportements observables à partir des éléments de la classification de Decoo (1996), adaptée par Vincent et Lefrançois (2013). Cette modification est visible dans notre inventaire définitif, présenté dans le tableau 4.

Tableau 4. Inventaire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
Niveau des ressources	Enseigner des savoirs linguistiques, textuels et communicationnels	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels et communicationnels <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Faire la réactivation des connaissances antérieures (p. ex. sur le genre à produire), avant l'écriture 1.2. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels ou communicationnels en donnant une règle explicitement et demander aux élèves de l'appliquer (réelle déduction) 1.3. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels ou communicationnels en plaçant les élèves face à des exemples variés et structurés et en leur posant des questions-clés pour qu'ils découvrent la règle (approche inductive consciente par découverte guidée) 1.4. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels ou communicationnels en faisant exercer les élèves à répétition à partir d'un exemple et, une fois la règle internalisée, en l'explicitant (approche inductive suivie d'une explication résumée explicite) 1.5. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels ou communicationnels en plaçant les élèves face à une série d'utilisations correctes de la langue à l'aide de matériel structuré, sans enseignement explicite (approche inductive implicite à l'aide de matériel structuré) 1.6. Enseigner des savoirs linguistiques, textuels ou communicationnels en plaçant les élèves face à une série d'utilisations correctes de la langue, sans l'aide de matériel structuré (approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré)
	Enseigner des savoirs sur le domaine liés à la tâche d'écriture	<ol style="list-style-type: none"> 2. Enseigner des savoirs sur le domaine liés à la tâche d'écriture <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Enseigner des savoirs sur le domaine ou sur le sujet du texte à produire 2.2. Faire la réactivation des connaissances antérieures sur le domaine ou sur le sujet du texte à produire, avant l'écriture
Niveau du contrôle	Enseigner des trucs et des astuces	<ol style="list-style-type: none"> 3. Enseignement magistral de trucs et d'astuces (par exemple, commencer à réviser par la fin)

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
	Enseigner des stratégies d'écriture	4. Enseignement explicite de stratégies d'écriture 4.1. Expliciter des stratégies d'écriture (des stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de réécriture) 4.2. Faire le modelage de stratégies d'écriture 4.3. Guider les élèves pendant qu'ils utilisent des stratégies d'écriture (pratique guidée) 4.4. Demander aux élèves d'utiliser des stratégies d'écriture (pratique autonome) 4.5. Enseignement explicite des stratégies pour utiliser des outils de référence 4.6. Enseignement explicite de stratégies pour résumer un texte
	Faire réfléchir à sa pratique de scriptrice ou de scripteur (ses habiletés et ses représentations de l'écriture)	5. Faire réfléchir à sa pratique de scriptrice ou de scripteur (ses habiletés et ses représentations de l'écriture) 5.1. Faire réfléchir à ses habiletés en faisant analyser l'évolution des textes produits dans un portfolio (déclencheur à la réflexion) 5.2. Faire réfléchir à ses habiletés pour enseigner ensuite des stratégies d'écriture personnalisées (pour réduire la complexité de la tâche) 5.3. Faire réfléchir à ses représentations de l'écriture en faisant rencontrer un expert de la communauté, un professionnel de l'écriture (p. ex. un écrivain) 5.4. Faire réfléchir à ses représentations de l'écriture en recourant à des brouillons d'écrivains
Niveau des processus	Articuler écriture et grammaire	6. Faire faire des activités grammaticales qui articulent grammaire et écriture
	Faire écrire fréquemment	7. Faire écrire 7.1. Faire écrire fréquemment

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
	Faire écrire, avec étayage	<p>8. Faire écrire en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre, en fonction de l'état du texte déjà écrit</p> <p>8.1. Faire des activités de préécriture</p> <p>8.2. Faire faire un plan</p> <p>8.3. Faire faire des dictées</p> <p>8.4. Faire faire des exercices de grammaire</p> <p>8.4.1. Faire faire des exercices d'analyse de phrase</p> <p>8.4.2. Faire faire des exercices de grammaire dans un didacticiel</p> <p>8.5. Faire réécrire un texte</p> <p>8.5.1. Faire faire des exercices de transformation</p> <p>8.5.2. Faire réécrire un texte sans une rétroaction préalable</p> <p>8.5.3. Faire réécrire un texte avec une rétroaction préalable</p> <p>8.5.4. Faire réécrire un texte en variant les modalités de travail (individuel, collectif, en dyades)</p> <p>8.6. Faire réviser un texte</p> <p>8.6.1. Faire réviser un texte (correction d'épreuves)</p> <p>8.6.2. Faire réviser le texte d'un pair</p> <p>8.6.3. Faire réviser son texte (le texte de l'élève)</p> <p>8.7. Faire corriger les erreurs détectées dans son texte en justifiant ses corrections</p> <hr/> <p>9. Faire écrire en réduisant le nombre de parties de textes à rédiger</p> <hr/> <p>10. Faire écrire en réduisant les niveaux du texte à prendre en compte (communication, texte et langue)</p> <hr/> <p>11. Faire écrire avec des outils de facilitation procédurale</p> <p>11.1. Faire écrire avec des outils de facilitation procédurale pour aider la mise en œuvre d'un ou de plusieurs processus d'écriture (guides, listes, astuces, méthodes)</p> <p>11.2. Enseigner explicitement comment utiliser ces outils de facilitation procédurale</p> <hr/> <p>12. Faire écrire en assignant des objectifs précis pour le texte à écrire ou à réécrire</p> <hr/> <p>13. Faire écrire en demandant de reproduire un modèle</p> <p>13.1. Faire le modelage du produit ou faire analyser un exemple du texte à produire au moyen d'un texte achevé et sans dysfonctionnement, écrit par un élève ou un professionnel</p> <p>13.2. Faire écrire en demandant de ne pas reproduire un contreexemple</p> <p>13.3. Faire le modelage (ou faire analyser) au moyen d'un texte achevé, avec dysfonctionnements, écrit par un élève ou un professionnel</p>

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
		<p>14. Faire écrire à plusieurs (collaborateurs)</p> <p>14.1. Faire écrire à plusieurs en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre</p> <p>14.2. Faire écrire en équipes</p> <p>14.3. Faire écrire en groupe-classe (en plénière)</p> <p>14.4. Faire écrire à plusieurs en guidant les élèves quant à la nature des commentaires à formuler à leurs pairs (p. ex. des commentaires sémantiques et pragmatiques)</p> <p>14.5. Faire faire des activités grammaticales qui favorisent les interactions entre les pairs et la réflexion métalinguistique, par exemple les dictées innovantes</p> <p>15. Faire écrire et accompagner l'écriture (agir comme collaborateur ou critique)</p> <p>15.1. Faire écrire et répondre individuellement aux questions des élèves (aide individuelle, selon les besoins des élèves)</p> <p>15.2. Faire écrire, puis offrir une rétroaction sur le texte produit à différentes étapes</p> <p>15.2.1. À l'étape du brouillon</p> <p>15.2.2. À l'étape du premier jet</p> <p>15.2.3. Avant la version définitive</p> <p>15.2.4. Après la version définitive</p> <p>15.2.5. Rétroaction écrite</p> <p>15.2.6. Rétroaction orale</p> <p>15.2.7. Rétroaction ciblant certains aspects du texte</p> <p>16. Faire écrire dans certaines conditions d'écriture pour en diminuer la complexité et favoriser certains processus (p. ex. différer la révision)</p>
	Faire écrire sur différents supports (en variant les outils pour mettre en texte)	<p>17. Faire écrire au traitement de texte, en réduisant ou non le nombre de processus à mettre en œuvre</p> <p>17.1. Faire saisir son texte dans le traitement de texte</p> <p>17.2. Faire corriger son texte dans le traitement de texte</p> <p>17.3. Faire produire un texte dans le traitement de texte</p>
	Faire écrire en recourant à des outils	<p>18. Faire écrire en recourant à des outils</p> <p>18.1. Faire écrire en recourant à des ouvrages de référence papier (p. ex. grammaires, dictionnaires)</p> <p>18.2. Faire écrire en recourant à des ouvrages de référence électroniques (p. ex. dictionnaires électroniques)</p> <p>18.3. Faire écrire en recourant à des logiciels de correction (p. ex. un vérificateur d'orthographe ou de grammaire dans un traitement de texte ou à un logiciel tel qu'Antidote)</p> <p>18.4. Faire écrire en recourant à des logiciels de gestion des idées (p. ex. Inspiration, Cmap)</p> <p>18.5. Faire écrire en recourant à des didacticiels</p> <p>18.6. Faire écrire en recourant à Internet pour s'informer, rechercher des idées</p>
	Faire écrire dans des activités ludiques	<p>19. Faire écrire dans des activités ludiques</p>

Niveau du processus d'écriture ciblé	Catégories de stratégies pédagogiques	Stratégies pédagogiques
	Faire écrire avec des contraintes (l'écriture à contraintes)	20. Faire écrire avec des contraintes (l'écriture à contraintes)
	Faire écrire dans des ateliers d'écriture	21. Faire écrire dans des ateliers d'écriture

Cet inventaire inclut les stratégies pédagogiques qu'il est possible d'utiliser pour développer la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois (troisième colonne du tableau 4), dont plusieurs stratégies pédagogiques qui seraient effectivement utilisées en classe (voir section 2.2.2.1.5). L'inventaire compte plus de 120 stratégies pédagogiques, c'est-à-dire plus de 120 « ensemble[s] d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise[nt] l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211), qui sont organisées en 21 stratégies pédagogiques, comprenant ou non d'autres stratégies pédagogiques.

2.2.4. Synthèse

Somme toute, dans la deuxième section du cadre théorique, nous avons d'abord souligné que les « moyens » pour enseigner sont une des préoccupations des didactiques et nous avons défini ces « moyens » en nous appuyant sur le réseau conceptuel de Messier (2014). Nous avons retenu le concept de « stratégie pédagogique ». La stratégie pédagogique est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). Elle est choisie par l'enseignante selon les composantes de la situation pédagogique et selon l'objectif poursuivi, qui est, dans notre cas, le développement de la compétence scripturale des élèves. L'enseignante peut utiliser une stratégie pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers, ce qui est cohérent avec les variations qu'il est possible d'observer dans l'utilisation de stratégies pédagogiques en classe (p. ex. Bru, 1991) : une même stratégie pédagogique peut être utilisée en recourant à différentes techniques pédagogiques par exemple. Le concept de stratégie pédagogique « permet de rassembler sous un même générique tout moyen que met en place le professeur pour que ses étudiants apprennent. » (Messier et Lafontaine, 2016, p. 40).

Nous avons ensuite dressé un portrait des stratégies pédagogiques qui sont utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale, selon les résultats de six enquêtes par questionnaire (CLF, LÉO, AQPF, DIEPE, PIRS, ÉLEF) et selon les observations menées en classes dans le cadre du deuxième volet de l'ÉLEF (Chartrand et Lord, 2013a). Selon les résultats des enquêtes par questionnaire, les stratégies pédagogiques que plusieurs enseignantes déclarent utiliser sont l'enseignement magistral, l'enseignement inductif, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture (par exemple, enseigner explicitement à faire un plan), faire écrire, faire écrire sur différents supports, faire écrire en recourant à des outils, faire écrire les élèves en mettant en place différentes formes d'étayage, que ce soit en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre, en réduisant les niveaux du texte à prendre en compte, en faisant utiliser des outils de facilitation procédurale, en demandant aux élèves de reproduire un texte modèle, en faisant écrire les élèves à plusieurs ou bien en les faisant écrire tout en accompagnant l'écriture (en offrant de l'aide pendant l'écriture ou en offrant de la rétroaction sur le texte produit). Les observations menées en classe suggèrent par exemple que les stratégies de planification proposées aux élèves sont diversifiées mais généralement imprécises et qu'elles consistent rarement en la rédaction d'un plan. Elles suggèrent aussi que l'aide individuelle pendant l'écriture concerne surtout des points de langue. Les observations analysées par Chartrand et Lord semblent ainsi tantôt être en contradiction avec les constats émergeant des résultats des enquêtes par questionnaire, les pratiques déclarées et effectives ne concordant pas toujours, tantôt donner des précisions pertinentes quant à la façon dont sont utilisées en classe les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale, sans que le cadre utilisé ne soit spécifique aux stratégies pédagogiques, ce qui montre qu'il est nécessaire de décrire ce qui est effectivement fait en classe et de le faire en recourant à un cadre relatif aux stratégies pédagogiques.

Nous avons enfin effectué un inventaire des stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale des élèves, et ce, pour nous donner une vue d'ensemble de notre objet de recherche et en vue de notre collecte de données. Cet inventaire inclut les stratégies pédagogiques que plusieurs enseignantes déclarent utiliser en classe de français au secondaire québécois mais ne

s'y limite pas; il compte plus de 120 stratégies pédagogiques qu'il est possible d'organiser comme nous l'avons fait dans le tableau 4.

2.3. Les stratégies pédagogiques et le développement de la compétence scripturale

Dans ce deuxième chapitre de la thèse, nous avons défini la compétence scripturale (voir section 2.1), qui peut être développée au moyen d'un large inventaire de stratégies pédagogiques en classe de français au secondaire québécois (voir section 2.2.3). Les enquêtes par questionnaire et des observations menées en classe nous ont ensuite permis de dresser un portrait des stratégies pédagogiques qui seraient utilisées par les enseignantes de français au secondaire québécois, et ces stratégies pédagogiques seraient en grand nombre (voir section 2.2.2). Ces recherches quantitatives et qualitatives sont descriptives; elles décrivent des variables relatives à la question de recherche, les stratégies pédagogiques utilisées en classe. Or, notre question de recherche générale n'est pas descriptive; elle vise plutôt à mettre en relation des variables. Dans la présente section, nous rapportons les résultats de recherches quantitatives visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées par des enseignantes du secondaire et le développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Nous présentons d'abord les recherches quasi expérimentales¹³ et corrélationnelles¹⁴ menées en classe de français au secondaire (section 2.3.1), ensuite les recherches dont les données collectées en classe de français au secondaire québécois permettraient de mener une recherche corrélacionnelle (section 2.3.2), enfin les recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français (section 2.3.3). Nous concluons cette section en présentant certains des apports et des limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage (section 2.3.4.).

¹³ Les recherches expérimentales visent « à examiner la relation de causalité entre des variables en vue de prédire et de contrôler des phénomènes » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 32); elles sont quasi expérimentales lorsqu'elles ne répondent pas à toutes les exigences du devis expérimental.

¹⁴ Les recherches corrélacionnelles visent « à explorer des relations entre des variables » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 32) lorsqu'elles sont descriptives et visent « à vérifier, à l'aide d'hypothèses d'associations, des relations précises entre des variables sélectionnées » (p. 32), c'est-à-dire à vérifier un modèle causal hypothétique, lorsqu'elles sont prédictives.

2.3.1. Des recherches quasi expérimentales et corrélationnelles menées en classe de français au secondaire

Nous avons effectué une recherche informatisée afin de trouver les recherches quasi expérimentales et corrélationnelles qui permettent de répondre à la question suivante : quelles sont les stratégies pédagogiques qui participent à l'écriture de meilleurs textes par les élèves du secondaire en français langue première ? Les résultats de notre recension sont présentés sommairement dans la problématique pour montrer que des recherches restent à mener sur le sujet; nous détaillons ici comment nous avons procédé lors de cette recension.

Nous avons effectué une recherche informatisée en utilisant sept bases de données : ProQuest ; ERIC ; ÉRUDIT ; DAF ; Persée ; le Portail pour l'enseignement du français ; les archives de Repères. Nous y avons recherché des textes parus entre 1995 et 2015 au moyen des mots-clés suivants, selon plusieurs combinaisons : « enseignement », « apprentissage », « écriture », « enseignement de l'écriture », « secondaire », « français », « qualité ». Nous avons obtenu un total de 380 résultats de recherche différents, une fois les doublons supprimés. Afin de ne retenir que les résultats en lien avec notre question de recherche, nous les avons triés, après lecture de leur résumé, pour identifier ceux qui répondaient aux quatre critères suivants :

- 1) Les élèves participants : Ce devaient être des élèves du secondaire (ou niveau équivalent), âgés de moins de 18 ans, inscrits dans une classe ordinaire d'une école située dans une région dont le français est une langue première (langue officielle ou majoritaire).
- 2) L'instrument pour mesurer la compétence scripturale : La compétence scripturale devait avoir été mesurée au moyen de l'un de ses produits, le texte. Au moins un texte (texte de longueur minimale, pas de textos ni de gazouillis; texte appartenant à n'importe quel genre) devait avoir été écrit en français par les élèves et évalué par une ou plusieurs personnes.
- 3) La stratégie pédagogique : Au moins une stratégie pédagogique devait avoir été utilisée récemment (après 1995), en classe de français, pendant la recherche, que son utilisation ait été déclarée par une enseignante (pratique déclarée) ou observée par autrui (pratique effective) et qu'elle fasse partie des pratiques habituelles de classe (recherche corrélationnelle) ou non (recherche quasi expérimentale);

- 4) Le traitement des données : Il devait y avoir une mise en relation, qualitative ou quantitative, des performances des élèves en écriture (l'évaluation du ou des textes écrits par les élèves) et de la ou des stratégies pédagogiques utilisées en classe, de manière à déterminer si cette ou ces stratégies pédagogiques participent à l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

Sur les 380 résultats de recherche différents obtenus, 373 ont été rejetées parce qu'ils ne répondaient pas à un ou plusieurs de nos critères. Avant de passer aux recherches répondant à tous nos critères, nous soulignons la quantité de propositions didactiques pour développer la compétence scripturale en classe de français présentes dans les résultats obtenus dans les bases de données consultées (131 notices, 34,47 % des notices classées). Ces propositions sont des stratégies pédagogiques qui ne sont pas mises en relation avec une évaluation des textes des élèves; elles s'appuient plutôt sur des modèles théoriques.

Au total, sept recherches répondent à nos critères : Bélanger (2007); Blain, Beauchamp, Esseimbre et al. (2007); Désilets (2000); Gauthier (2002); Grégoire (2012); Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008), Marcoux (1999).

Ces sept recherches comptent une recherche corrélationnelle, qui porte sur les pratiques de classe habituelles. La recherche de Lefrançois et collaborateurs (2008) met en relation, par des tests t, deux mesures de la compétence scripturale des élèves (diminution du nombre d'erreurs linguistiques commises par les élèves, en incluant les erreurs de cohérence textuelle) et les pratiques déclarées (par questionnaire) d'enseignantes de français, qui sont au nombre de quatre au secondaire. Elle montre qu'est lié à une amélioration de la qualité des textes des élèves le fait que l'enseignante de français ait déclaré avoir utilisé en nombre moyen a) des pratiques traditionnelles, b) des situations d'apprentissage authentiques, c) des situations d'apprentissage stratégiques et d) des situations d'apprentissage métalinguistiques, et en grand nombre e) des pratiques d'enseignement explicite et f) des situations d'apprentissage ludiques.

Les six autres recherches sont des recherches quasi expérimentales (pratiques de classes non habituelles). L'une de celles-ci a un devis qui comporte un groupe quasi expérimental et un groupe témoin (n = 206 élèves), deux mesures de la compétence scripturale (prétest et posttest)

et des tests statistiques pour vérifier les effets du traitement quasi expérimental (ANOVA). Grégoire (2012) montre qu'avoir utilisé le traitement de texte dans le cadre du cours de français est lié à une amélioration de l'orthographe d'usage dans les textes des élèves. Cette amélioration n'est pas présente avec les autres critères de qualité du texte utilisés. Soulignons que le traitement quasi expérimental ne se limitait pas à l'utilisation du traitement de texte : les élèves du groupe quasi expérimental ont aussi suivi une formation initiale à l'utilisation du traitement de texte, ont rédigé avec le traitement de texte et ont révisé au moyen d'outils informatiques.

Les cinq autres recherches retenues ne reposent pas sur un devis quasi expérimental comprenant un prétest *et* un posttest ou, si elles le font, n'utilisent pas toujours de tests statistiques. Nous en présentons tout de même les résultats, à titre indicatif, le nombre de recherches retenues dans notre recension des écrits étant très petit.

Bélanger (2007) observe que l'utilisation d'un ensemble de stratégies pédagogiques (rétroaction, utilisation du traitement de texte, écriture collaborative, lecture de textes modèles, etc.) regroupées dans une « approche pédagogique basée sur le développement de stratégies discursives et pédagogiques à propos de l'objet-texte, supportées par la télématique » (p. 26), développée dans le cadre d'une recherche-développement, aurait fait augmenter le nombre d'élèves ayant une compétence dite « assurée » dans plusieurs critères liés à « l'intégration de la dimension littéraire dans leurs textes » (p. 26) argumentatifs. Cette augmentation aurait été observée notamment en ce qui concerne la progression des informations, l'adaptation d'un point de vue engagé et maintenu par un vocabulaire connotatif et l'utilisation de phrases variées.

Blain et collaborateurs (2007) (voir aussi Blain, 2010) observent que les élèves ayant participé aux projets InterTIC 1 et 2, dans lesquels ils ont eu un accès direct à l'ordinateur portable et utilisé le traitement de texte, le logiciel Inspiration ainsi que des sites d'actualité dans le but de résoudre des problèmes interdisciplinaires complexes et d'en rendre compte dans un rapport écrit en équipe, n'auraient pas progressé entre la fin de l'InterTIC 1 et la fin de l'InterTIC 2 en ce qui concerne la grammaire du texte, bien que leurs textes ne présentaient pas de problème de ce côté. En ce qui concerne la grammaire de la phrase, une progression aurait été observée en

syntaxe entre la fin de l'InterTIC 1 et la fin de l'InterTIC 2, alors que l'orthographe grammaticale aurait continué à poser de plus grands problèmes.

Désilets (2000) observe que l'introduction d'un logiciel d'aide à la correction n'aurait pas modifié les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes et que le très large ensemble de stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes n'aurait pas eu d'effet hautement significatif sur l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. La performance orthographique des élèves du secondaire n'aurait ainsi presque pas varié et cette stabilité serait liée, selon lui, à une stabilité dans le « modèle d'enseignement de l'écriture » mis en place par les trois enseignantes observées.

Gauthier (2002) n'a pas été en mesure de montrer, au moyen d'un devis quasi expérimental avec groupe témoin sans prétest, que l'insertion d'une séquence de six heures sur le débat dans une séquence de 25 heures sur le texte argumentatif a eu un effet sur les performances en écriture des élèves participants en ce qui concerne les aspects textuels de leur texte argumentatif.

Pour sa part, Marcoux (1999) observe que le fait d'avoir suivi les deux tiers du temps le cours de français en laboratoire informatique et d'utiliser des logiciels (LogiTexte, La console d'écriture, Transformation et Le Grammaticiel) aurait permis à des élèves (groupe quasi expérimental) d'améliorer leur performance dans les accords du verbe dans les textes qu'ils écrivent. Toutefois, les élèves du groupe témoin se seraient aussi améliorés, et même plus que les élèves du groupe quasi expérimental.

En résumé, selon les résultats de notre recherche dans sept bases de données, six recherches quasi expérimentales portent sur une ou plusieurs stratégies pédagogiques implantées en classe de français au secondaire québécois (pratiques de classe non habituelles). Ces recherches demeurent peu nombreuses, elles ont été menées à petite échelle ($n = 1$ à 4 enseignantes) et elles sont différentes les unes des autres sur plusieurs points, ce qui rend leur comparaison impossible. Par exemple, elles ne mesurent pas toutes les mêmes composantes du texte, elles ne le font pas toutes avec des instruments de mesure similaires, elles portent sur des stratégies pédagogiques différentes (p. ex. l'utilisation du traitement de texte dans le cadre du cours de français, un

enseignement de la littérature au moyen des TIC, la participation à un projet combinant l'accès direct à l'ordinateur portatif pour résoudre des problèmes interdisciplinaires complexes) et ce sont toujours plusieurs stratégies pédagogiques qui sont expérimentées dans un traitement quasi expérimental unique. De plus, plusieurs de ces recherches n'explorent pas les liens entre la ou les mesures de la compétence scripturale (variable dépendante) et les stratégies pédagogiques expérimentées (variable indépendante) au moyen de tests statistiques et, lorsqu'elles le font, elles parviennent rarement à montrer qu'un traitement est lié à de meilleures performances en écriture : seule la recherche de Grégoire (2012) a montré au moyen de tests statistiques que l'utilisation du traitement de texte dans le cadre du cours de français (faire écrire au traitement de texte et faire réviser en utilisant des outils informatiques) était liée à de meilleures performances en écriture. Cela étant dit, seule une diminution des erreurs d'orthographe lexicale a été observée, qui plus est dans des textes que les élèves ont écrit au moyen d'un logiciel de traitement de texte doté d'un outil de vérification de l'orthographe.

En raison de la rareté des recherches dans les bases de données qui répondent à nos critères, nous incluons à notre recension deux synthèses des connaissances sur l'enseignement de la grammaire qui rapportent des recherches mettant en relation des performances d'élèves en écriture en ce qui concerne spécifiquement la grammaire (composante linguistique du texte) et des stratégies pédagogiques implantées en classe de français au secondaire : la synthèse de Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose (2016) et celle de Boivin (2018). Ces deux synthèses rapportent deux recherches quasi expérimentales qui répondent à nos critères et qui s'ajoutent ainsi aux recherches que nous n'avons déjà rapportées. Nadeau et Fisher (2014) ont montré que conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour) participait à ce que les élèves produisent moins d'erreurs d'accord du verbe et d'homophones grammaticaux dans leurs textes. Boivin et Pinsonneault (2014) ont implanté en classe des séquences didactiques qui articulent grammaire et écriture; elles ont montré que faire découvrir une règle de grammaire, puis faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent cette nouvelle connaissance participait à diminuer le nombre d'erreurs d'homophones grammaticaux et de coordination dans leurs textes. Ainsi, seules ces deux recherches s'ajoutent aux précédentes, ce qui ne nous amène pas à remettre en doute les constats précédents : les

recherches qui répondent à nos critères sont peu nombreuses et elles sont difficilement comparables.

Bref, à notre connaissance, une seule recherche corrélationnelle, celle de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008), a exploré les liens entre des stratégies pédagogiques utilisées en classe par les enseignantes de français au secondaire québécois (sans l'intervention d'une ou un chercheur dans le choix des stratégies pédagogiques à utiliser ou dans la mise en œuvre de ces stratégies pédagogiques) et le développement de la compétence scripturale des élèves. Toutefois, il ne s'agissait pas de l'objectif poursuivi par cette recherche; il s'agissait plutôt d'évaluer l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Ainsi, cette recherche ne portait pas spécifiquement sur le secondaire et l'échantillon d'enseignantes du secondaire était restreint ($n = 4$). De plus, elle visait à explorer les liens entre des stratégies pédagogiques et le développement d'une seule composante de la compétence scripturale, la composante linguistique : le développement de la compétence scripturale a été mesuré par la diminution du nombre d'erreurs commises par les élèves. Enfin, comme les auteurs le soulignent, ce qui était fait en classe pour développer la compétence scripturale des élèves n'a pas été observé par les chercheurs, mais déclaré par les enseignantes : « Il serait important que les recherches futures aillent au-delà des pratiques déclarées et contrôlent davantage en quoi consistent véritablement les interventions des enseignants. » (p. 83) En somme, des recherches restent à mener pour explorer les liens entre les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves, et ces recherches gagneraient à mesurer toutes les composantes du texte des élèves, à utiliser un plus grand échantillon d'enseignantes et d'élèves et à observer en classe les stratégies pédagogiques utilisées.

2.3.2. Des données collectées en classe de français au secondaire québécois

Les recherches visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe par des enseignantes de français du secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves sont, nous l'avons vu, rares. Toutefois, des données collectées en classe de français au secondaire québécois dans le cadre d'autres recherches permettraient de mener des recherches corrélationnelles pour poursuivre cet objectif.

Les programmes d'enquêtes à grande échelle existants (par exemple, PISA, PIRS, PIRLS, PPCE, TEIMS) permettent d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves (par exemple en lecture, en mathématiques et en sciences) et de collecter, au moyen de questionnaires contextuels, « des données sur les plans du système éducatif, de l'école, de l'enseignant et de l'élève lui-même »; l'objectif est alors « de chercher à comprendre quels sont les facteurs qui pourraient expliquer les différents niveaux de performance et ainsi fournir des pistes pour améliorer les systèmes éducatifs » (Loye, 2011, p. 12-13). Cela étant dit, les contenus visés par ces tests actuels ne comprennent pas l'écriture; il faut faire un retour dans le temps pour trouver de telles données. Deux grandes enquêtes sur l'enseignement de l'écriture que nous avons présentées à la section 2.2.2.1 comprenaient une mesure de la compétence scripturale des élèves (une épreuve de rédaction) et des données contextuelles, relatives entre autres aux stratégies pédagogiques déclarées par leur enseignante de français (un questionnaire): l'enquête du PIRS (CMEC, 2003a, 2003b) et l'enquête de DIEPE (1995).

Dans le cas du PIRS, une enquête qui portait notamment sur les enseignantes de français et d'anglais du secondaire canadien et sur leurs élèves, la mise en relation de la mesure de la compétence scripturale des élèves et des stratégies pédagogiques utilisées par leur enseignante n'a jamais été effectuée et il serait même impossible de l'effectuer aujourd'hui. En effet, un problème technique est survenu lors de la collecte de données : « Le questionnaire de l'enseignant a été exclu de cette analyse étant donné les difficultés éprouvées à apparier les réponses des enseignantes et enseignants au rendement d'élèves individuels. » (CMEC, 2003b, p. 106) Plus spécifiquement, il a été impossible « d'établir une correspondance précise entre les identificateurs du personnel enseignant et ceux des élèves » (CMEC, 2003b), rendant toute mise en relation possible. Soulignons aussi que l'évaluation des textes des élèves a été effectuée de manière holistique, en accordant peu de poids aux erreurs linguistiques.

Dans le cas de DIEPE (1995), une enquête qui portait notamment sur les enseignantes de français du secondaire de quatre régions francophones (Belgique, France, Nouveau-Brunswick et Québec), la mise en relation de la mesure de la compétence scripturale des élèves et des stratégies pédagogiques utilisées par leur enseignante n'a jamais été effectuée bien qu'elle ait été planifiée par l'équipe. Le troisième objectif de la recherche était en effet d'« [é]tudier les

liens qui pourraient se dégager entre les compétences respectives des élèves et les caractéristiques de leur enseignement/apprentissage » (p. 14). Cette analyse est encore possible aujourd'hui, l'appariement des réponses des enseignantes à celles des élèves étant possible. Les données collectées par le groupe DIEPE sont riches et présentent de nombreux avantages. Elles incluent la fréquence déclarée d'un grand nombre de stratégies pédagogiques, cette enquête par questionnaire étant la plus complète en ce qui concerne les stratégies pédagogiques (voir section 2.2.2). Elles portent sur des stratégies pédagogiques déclarées être utilisées en classe et non implantées en classe par un devis quasi expérimental. L'échantillon d'élèves québécois de troisième secondaire (n = 1815) et l'échantillon d'enseignantes québécoises (n = 300) sont de grande taille et ont été composés pour être représentatifs de la population. Tous les élèves participants ont écrit un texte de 350 à 400 mots qui a été évalué par une équipe de correctrices et de correcteurs au moyen de critères compatibles avec la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone (voir section 1.1.2.1). Cependant, chaque élève n'a écrit qu'un seul texte qui a été évalué par l'équipe, ce qui signifie qu'une seule mesure de la compétence scripturale est disponible (un posttest). Par conséquent, il est impossible de déterminer si des liens entre les stratégies pédagogiques déclarées et les performances des élèves en écriture sont la conséquence du choix de stratégies pédagogiques par les enseignantes en fonction du niveau initial des élèves ou la conséquence de l'apprentissage des élèves grâce à la stratégie pédagogique utilisée par l'enseignante. Il est aussi impossible de déterminer tout ce qui peut expliquer les différences de performances en écriture qui ne relève pas des stratégies pédagogiques utilisées en classe, toutes les variables pouvant expliquer ces différences n'ayant pas été contrôlées. Enfin, les données ont été collectées en 1993, il y a 27 ans; il s'agit néanmoins des données disponibles de cet ordre les plus récentes et les pratiques des enseignantes de français seraient relativement stables depuis 1985 (voir section 2.2.2).

2.3.3. Des recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français

Les recherches visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe par des enseignantes de français du secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves étant rares (voir section 2.3.1), nous incluons à notre portrait des

recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français. Ces recherches sont assez nombreuses pour que des métaanalyses aient été effectuées, par exemple celles de Graham et Perin (2007) et, moins récemment, celle de Hillocks (1986).

Graham et Perin (2007) ont réalisé une métaanalyse des recherches quasi expérimentales liant enseignement de l'écriture en classe de langue (peu importe la langue d'enseignement) et développement de la compétence scripturale chez des adolescents. Dans cette métaanalyse sont analysées 123 recherches quasi expérimentales portant sur un « traitement pédagogique »¹⁵ expérimenté chez des élèves de la quatrième à la douzième année et impliquant une mesure de la qualité des textes écrits par les élèves, évaluée par des évaluateurs entraînés et dont l'indice de fiabilité est supérieur à 0,60. Cette métaanalyse montre les tailles d'effet moyennes des onze « traitements pédagogiques » suivants (les tailles d'effet moyennes sont écrites entre parenthèses) : *l'enseignement explicite de stratégies d'écriture* (0,82), *l'enseignement explicite de la production de résumés* (0,82), *l'aide des pairs lors de l'écriture* (0,75), *l'assignation d'objectifs pour le texte à produire* (0,70), *l'utilisation du traitement de texte pour écrire* (0,55), *l'enseignement explicite de la combinaison de phrases* (0,50), *l'enquête, pour aider les élèves à développer des idées et du contenu pour le texte à produire* (0,32), *les activités de préécriture* (0,32), *l'approche basée sur les processus d'écriture* (0,32), *l'étude de textes modèles* (0,25), *l'enseignement explicite de la grammaire* (-0,32). Ainsi, les stratégies pédagogiques qui arrivent aux trois premiers rangs et qui auraient ainsi les effets les plus grands sur la qualité des textes des élèves sont 1) *l'enseignement explicite de stratégies d'écriture* et, ex æquo, *l'enseignement explicite de la production de résumés* ; 2) *l'aide des pairs lors de l'écriture* ; 3) *l'assignation d'objectifs pour le texte à produire*. Ces stratégies pédagogiques ont toutes des tailles d'effets moyennes, indices de la force de la relation entre des variables, pouvant être considérées comme grandes ou plutôt grandes, puisque leur coefficient (coefficient d) est supérieur à 0,70 (Cohen, 1988). Elles sont de plusieurs ordres : elles vont de l'enseignement explicite (de stratégies

¹⁵ Graham et Perin (2007) utilisent les termes « traitement pédagogique » (notre trad. de *pedagogical treatment* et de *instructional treatment*) et « intervention » (notre trad. de *intervention*) pour désigner tout traitement (quasi) expérimental portant sur une ou des stratégies pédagogiques, qu'ils nomment « pratiques pédagogiques » (notre trad. de *instructional practices*).

d'écriture et de stratégies pour produire des résumés) à l'étayage pendant l'écriture, par la réduction de la complexité de la tâche, par l'aide des pairs lors de l'écriture ou par l'assignation d'objectifs pour le texte à écrire. Dans les lignes qui suivent, nous définissons chacune des stratégies pédagogiques dont la taille d'effet est supérieure à 0,50 et décrivons ce qui a été fait en classe dans les recherches classées dans chacune de ces stratégies pédagogiques par Graham et Perin.

L'enseignement explicite de stratégies d'écriture consiste à « enseigner explicitement et systématiquement aux élèves les stratégies pour planifier, réviser et/ou modifier un texte (Graham, 2006a) » et est « conçu pour enseigner aux élèves à utiliser ces stratégies de façon autonome » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Les stratégies d'écriture enseignées explicitement peuvent être de plusieurs ordres : elles « s'étendent des processus, comme le remue-méninge (qui peut être appliqué à tous les genres), aux stratégies conçues pour des types de textes spécifiques, comme des textes narratifs ou des textes argumentatifs » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Cette catégorie de « traitements pédagogiques » créée par Graham et Perin (2007) peut être mise en œuvre de plusieurs façons, comme le montrent les « interventions pédagogiques » des recherches qui sont regroupées dans cette catégorie. En voici deux exemples. La recherche de Wong, Butler, Ficzere et Kuperis (1996) vérifie l'effet de l'enseignement de stratégies pour planifier et réviser un texte explicatif en dyades. Dans leur intervention, deux élèves discutent pour remplir un schéma du plan du texte et, après l'écriture individuelle de leur texte, surlignent les passages à éclaircir dans le texte l'un de l'autre puis en discutent. Leurs interactions doivent alors mettre l'accent sur le texte écrit. La recherche de Simmons, Kameenui, Dickson, Chard, Gunn et Baker (1994) vérifie, quant à elle, l'effet de l'enseignement de stratégies pour planifier, écrire et réviser un texte narratif, par l'enseignement de sa structure et par un modelage de l'enseignante des processus d'écriture. Les 24 recherches regroupées dans la catégorie « enseignement explicite de stratégies d'écriture » ont obtenu une grande taille d'effet moyenne ($d = 0,82$); les auteurs de la métaanalyse remarquent également que les tailles d'effet sont plus grandes dans les recherches de cette catégorie portant spécifiquement sur les élèves en difficulté.

L'enseignement explicite de la production de résumés consiste à « enseigner explicitement et systématiquement aux élèves comment résumer des textes » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Enseigner « comment résumer des textes » peut comprendre plusieurs stratégies pédagogiques : « Cela inclut d'enseigner des stratégies pour résumer un texte ou des activités pédagogiques conçues pour développer les habiletés des élèves à résumer un texte » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Ici encore, cette catégorie de stratégie pédagogique créée par Graham et Perin (2007) peut être utilisée de plusieurs façons, comme le montrent les « interventions pédagogiques » des quatre recherches qui ont été regroupées dans cette catégorie. D'abord, la recherche de Chang, Sung et Chen (2002) visait à vérifier les effets de l'utilisation de cartes conceptuelles (d'abord complètement remplies par l'enseignant, puis partiellement, en diminuant progressivement la quantité d'informations présentes dans les cartes conceptuelles, jusqu'à ne plus en fournir) sur le développement de l'habileté à résumer un texte. Ensuite, dans les trois autres recherches était vérifié l'effet de l'enseignement explicite de stratégies pour résumer un texte, soit en synthétisant l'information provenant de plusieurs sources, soit en trouvant les idées principales du texte, soit en adoptant une approche basée sur six règles : effacer les éléments non nécessaires, effacer les éléments importants, mais redondants, remplacer une liste d'éléments par un hyperonyme, remplacer les composantes d'une action par un hyperonyme, sélectionner une phrase thématique ou en inventer une (Bean et Steenwyk, 1984). Les quatre recherches regroupées dans la catégorie « enseignement explicite de la production de résumés » ont obtenu une grande taille d'effet moyenne ($d = 0,82$).

L'aide des pairs lors de l'écriture consiste à ce que « les élèves travaillent ensemble pour planifier, écrire le brouillon et/ou pour réviser leurs textes » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Cette catégorie de stratégie pédagogique créée par Graham et Perin (2007) a été utilisée de multiples façons dans les recherches qui y ont été regroupées : les élèves ont travaillé ensemble parfois pour choisir le sujet du texte, parfois pour relire et modifier différents aspects d'un texte, parfois pour donner une rétroaction à un pair sur le texte qu'il a écrit seul, parfois pour écrire collectivement un texte au traitement de texte, parfois pour mettre en œuvre toutes les opérations menant à la production d'un texte, de l'idéation à la version définitive. Les sept recherches regroupées dans cette catégorie ont obtenu une taille d'effet moyenne plutôt grande ($d = 0,75$).

L'assignation d'objectifs pour le texte à produire consiste à « assigner aux élèves des buts spécifiques pour le texte qu'ils sont sur le point de produire » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Les objectifs qui ont été définis dans les recherches qui ont vérifié les effets de cette stratégie pédagogique sont multiples ; par exemple, demander aux élèves d'ajouter trois éléments d'informations lors de la révision ; demander aux élèves de se rappeler, tout au long de l'écriture d'un paragraphe, qu'ils essaient d'écrire un paragraphe descriptif ; demander aux élèves de convaincre des lecteurs de leur opinion, en formulant des sous-objectifs explicites basés sur les éléments du texte argumentatif ; demander à chaque élève de se fixer un objectif avant d'écrire son texte et de déterminer comment il planifie l'atteindre. Les cinq recherches regroupées dans cette catégorie ont obtenu une taille d'effet moyenne plutôt grande ($d = 0,70$).

L'utilisation du traitement de texte pour écrire consiste à ce que « les élèves utilisent des programmes informatiques de traitement de texte pour rédiger leur texte » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Le traitement de texte a été utilisé de plusieurs façons dans les recherches regroupées dans cette catégorie : l'écriture au traitement de texte une journée par semaine pendant toute l'année scolaire, l'utilisation du traitement de texte tous les jours pendant une semaine ou plus (jusqu'à 28 semaines), l'utilisation du traitement de texte en concomitance avec des mesures d'aide en écriture ou avec des problèmes à résoudre à l'ordinateur, l'accès illimité à des ordinateurs à l'école. Les 18 recherches regroupées dans cette catégorie ont obtenu une taille d'effet moyenne que l'on peut juger comme moyenne ($d = 0,55$).

L'enseignement explicite de la combinaison de phrases consiste à « enseigner aux élèves à construire des phrases plus complexes par des exercices dans lesquels deux phrases simples sont combinées dans une seule phrase » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Les 5 recherches regroupées dans cette catégorie ont obtenu une taille d'effet moyenne que l'on peut juger comme moyenne ($d = 0,50$).

Plusieurs stratégies pédagogiques présentes en classe de français ne font pas partie des stratégies pédagogiques aux tailles d'effet moyennes supérieures à 0,50. Cela est notamment le cas de *l'étude de textes modèles*, qui a obtenu une petite taille d'effet moyenne ($d = 0,25$) : il s'agit d'une stratégie pédagogique à laquelle 74,9 % des enseignantes de français québécois sondées

par le groupe DIEPE déclarent attribuer une grande part ou une part moyenne dans leur enseignement de la compétence scripturale (DIEPE, 1995). D'après Graham et Perin (2007), les interventions qui ont été classées dans cette catégorie consistent à ce que « les élèves examinent des exemples d'un ou plusieurs types spécifiques de texte et tentent d'imiter des aspects généraux ou particuliers de ces exemples dans leur propre écriture » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Dans les six recherches quasi expérimentales sur lesquelles s'appuient Graham et Perin, l'étude de ces textes semble reposer parfois sur l'imitation de caractéristiques des textes, parfois sur l'exemplification d'une notion enseignée en classe. Or, les textes modèles utilisés en classe peuvent être variables (avec ou sans dysfonctionnements, achevés ou non, écrits par des professionnels ou des élèves, etc.) et ils peuvent être utilisés de façons variées (Reuter, 1996), ce qui ne transparait pas dans la métaanalyse.

Une autre stratégie pédagogique présente en classe de français et ayant une taille d'effet moyenne inférieure à 0,50 est *l'enseignement de la grammaire*, que Graham et Perin (2007) définissent comme l'« enseignement explicite et systématique de la grammaire (p. ex. l'étude des catégories grammaticales et des phrases » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449). Cette stratégie pédagogique serait particulièrement présente en classe de français au secondaire québécois : en 1993, 87,6 % des enseignantes de français québécois sondées par le groupe DIEPE ont déclaré attribuer une grande part ou une part moyenne à l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques dans leur enseignement pour développer la compétence scripturale des élèves (DIEPE, 1995); en 2008, 94 % des enseignantes de français du secondaire québécois sondées dans l'ÉLEF ont déclaré avoir fait faire à chaque cours ou une ou quelques fois par semaine des exercices de grammaire (Chartrand et Lord, 2010b). Or, selon les résultats de Graham et Perin (2007), cette stratégie aurait une taille d'effet moyenne négative ($d = -0,32$), c'est-à-dire qu'elle aurait un effet négatif sur la qualité des textes produits par les élèves adolescents. Il faut toutefois souligner que l'évaluation des textes dans les recherches analysées ne reposait que très peu sur des critères linguistiques, ce qui ne correspond pas du tout avec ce qui est fait en français au Québec (voir section 1.1.2.1). Enseigner des savoirs grammaticaux aurait évidemment moins de chance d'avoir un effet positif sur une mesure de la qualité des textes qui prend peu ou pas en considération des critères linguistiques. Il convient également de souligner, comme le font Graham et Perin, que cette taille d'effet moyenne

négative a été obtenue uniquement à partir de groupes témoins. Or, les groupes témoins, dans des protocoles quasi expérimentaux, sont soit des groupes qui ne sont pas soumis à un traitement expérimental (cela n'est pas possible en classe, puisque les élèves prennent nécessairement part à un cours), soit des groupes qui sont soumis à un traitement pour lequel la chercheuse ou le chercheur s'attend à une absence d'effet (ou à un effet moindre que celui du traitement quasi expérimental), ce qui conduit inévitablement à une taille d'effet moindre, voire négative.

La métaanalyse de Graham et Perin (2007) offre l'avantage de pouvoir rassembler les résultats d'une centaine de recherches mettant en relation l'utilisation d'une stratégie pédagogique et le développement de la compétence scripturale, ce qui permet d'obtenir des informations sur les « effets » de chacune des stratégies pédagogiques et de les comparer. Toutefois, cette recherche présente plusieurs limites. Puisqu'il s'agit d'une métaanalyse, plusieurs recherches très différentes peuvent avoir été classées dans la même catégorie par les auteurs : différents protocoles expérimentaux, différentes utilisations d'une même stratégie pédagogique, une utilisation auprès de clientèles différentes, différents types de textes à produire par les élèves, des stratégies pédagogiques très différentes pour les groupes témoins de différentes recherches, etc. Puisque cette métaanalyse repose sur des recherches quasi expérimentales, elle présente aussi les limites des recherches liant enseignement et apprentissage, comme les recherches quasi expérimentales présentées à la section 2.3.1 : une même stratégie pédagogique peut être utilisée en classe de diverses façons et il est donc nécessaire de décrire ces différentes utilisations au moyen d'observations menées en classe, ce qui est rarement fait dans ces recherches; les stratégies pédagogiques dont les effets sont vérifiés sont choisies par une ou un chercheur et non par l'enseignante, qui connaît ses élèves, son contexte d'enseignement, le chemin parcouru avec ses élèves, et qui peut ainsi, pour reprendre les étapes de la démarche didactique (voir section 2.2.1), analyser ces éléments pour poser un diagnostic pédagogique, établir un objectif pédagogique et adopter une stratégie pédagogique pour ensuite agir en classe. Enfin, en ce qui concerne la « transférabilité » des résultats de la métaanalyse de Graham et Perin (2007) en classe de français, les « interventions pédagogiques » mises à l'essai ne correspondent pas nécessairement aux stratégies pédagogiques utilisées en classe de français par les enseignantes du secondaire québécois ou aux façons dont elles sont utilisées en classe de français au secondaire québécois (voir section 2.2.2) et, surtout, leurs « effets » ont été montrés en se basant

sur une mesure d'une des performances de la compétence scripturale, le texte, évalué de manière holistique, en se basant « sur le jugement des lecteurs quant à la valeur globale d'une rédaction, en tenant compte de facteurs tels que l'idéation, l'organisation, le vocabulaire, la structure de la phrase et le ton » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 447), ce qui ne correspond pas à la façon d'évaluer les textes en français au Québec ni à la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone (voir section 1.1.2.1). Par conséquent, les « interventions pédagogiques » dont les tailles d'effet moyennes sont les plus grandes pourraient être des stratégies pédagogiques « prometteuses », susceptibles de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, et non des stratégies pédagogiques forcément efficaces en classe de français au secondaire québécois. Cette métaanalyse ne peut donc pas pallier le manque de recherches menées dans le contexte de la classe de français au secondaire québécois et encore moins le manque de recherches menées sur les stratégies pédagogiques qui sont présentes en classe de français au secondaire québécois (qui peuvent être observées en classe et qui sont choisies et utilisées par les enseignantes). À tout le moins, les résultats de cette métaanalyse peuvent nourrir notre réflexion quant aux stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale.

2.3.4. Apports et limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage

Dans les sous-sections 2.3.1 et 2.3.3, nous avons rapporté les résultats de recherches quantitatives visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques et le développement de la compétence scripturale d'élèves du secondaire. Dans la présente section, nous présentons certains des apports et des limites des recherches quantitatives mettant en relation, de façon plus large, des pratiques d'enseignement¹⁶ et les apprentissages des élèves.

¹⁶ Les stratégies pédagogiques font partie des pratiques d'enseignement :

La pratique d'enseignement "se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves" (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005, p. 83). Elle comprend trois phases: préactive (la planification de l'enseignement), interactive (en classe avec les élèves) et postactive (les activités d'évaluation et de retour sur l'action) (Bressoux, 2002). (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 160).

Situons d'abord les recherches liant enseignement et apprentissage. Ces recherches sont de plusieurs types : Bru et ses collaborateurs énumèrent « les recherches dites "processus-produit", les travaux expérimentaux ou quasi expérimentaux de comparaison des effets différentiels de plusieurs méthodes d'enseignement, l'observation attentive des modalités de gestion de la classe et de gestion de la matière par l'enseignant » (Bru et al., 2004, p. 76). Dupin de Saint-André et collaboratrices (2010), elles, distinguent les recherches de type « processus-produit » et celles « qui visent à évaluer les pratiques enseignantes », qui sont des recherches ayant des protocoles quasi expérimentaux. Les recherches procédant par « l'observation attentive des modalités de gestion de la classe et de gestion de la matière par l'enseignante » de Bru et al. (2004) ne sont pas incluses dans les recherches liant enseignement et apprentissage par Dupin de Saint-André et al. (2010); elles les classent plutôt dans les recherches à visée euristique. Pour reprendre la typologie des recherches quantitatives et qualitatives de Fortin et Gagnon (2015), le paradigme « processus-produit », à visée prescriptive, inclurait des recherches quantitatives corrélationnelles descriptives ou prédictives¹⁷; les recherches à visée évaluative, elles, correspondraient à des recherches quantitatives quasi expérimentales¹⁸, tandis que les recherches à visée euristique seraient des recherches qualitatives descriptives.

Les recherches à visée euristique, basées sur des observations non participantes menées en classe (observations écologiques) s'inscrivent dans le paradigme « écologique » (Tupin, 2003); toutefois, un petit nombre de recherches quantitatives corrélationnelles ou quasi expérimentales mettent aussi à contribution des observations non participantes menées en classe :

À notre connaissance, bien peu de recherches se sont essayées à mettre en relation certaines pratiques enseignantes observées (systématiquement) en classe avec les acquisitions des élèves. Pourtant, les carences respectives de ces deux « familles » de travaux (paradigme écologique versus processus-produits) montrent combien il semble nécessaire d'initier une nouvelle « génération » de recherches qui concrétise une réelle mise en commun des démarches d'analyse approfondie des pratiques et des démarches d'évaluation de ces mêmes pratiques. [...] En bref, vous l'aurez compris, nous plaidons donc pour le "et" de : "décrire et évaluer". (Tupin, 2003, p. 8)

¹⁷ Les recherches corrélationnelles visent « à explorer des relations entre des variables » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 32) lorsqu'elles sont descriptives et visent « à vérifier, à l'aide d'hypothèses d'associations, des relations précises entre des variables sélectionnées » (p. 32), c'est-à-dire à vérifier un modèle causal hypothétique, lorsqu'elles sont prédictives.

¹⁸ Les recherches expérimentales visent « à examiner la relation de causalité entre des variables en vue de prédire et de contrôler des phénomènes » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 32); elles sont quasi expérimentales lorsqu'elles ne répondent pas à toutes les exigences du devis expérimental.

Des recherches comme *Lire et écrire*, menée par une équipe dirigée par Roland Goigoux (voir notamment Goigoux, 2016 et le numéro 196 de la Revue française de pédagogie), et la recherche de Morin, Nootens et Montésinos-Gelet (2011) mettent en relation enseignement de l'écriture et apprentissage au début de l'école primaire en faisant la conjonction de ces deux paradigmes.

Ce serait du paradigme « processus-produit » que la « grande majorité des travaux sur l'efficacité des pratiques enseignantes » serait née (Talbot, 2012). Dans ces recherches sont identifiés un processus (une ou des activités d'enseignantes) et un produit (des connaissances acquises par leurs élèves), et les deux sont mis en relation (Talbot, 2012). Il s'agit de « recherches descriptives à tendance explicative » qui postulent « une relation de cause à effet (causalité linéaire) entre les comportements des enseignantes et les résultats des élèves afin d'identifier les comportements efficaces. » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p. 161) Elles vérifient si des pratiques d'enseignement (le plus souvent) déclarées, utilisées habituellement en classe, sont liées à des apprentissages chez les élèves. La recherche de Lefrançois et al. (2008) est une recherche de type « processus-produit », tout comme l'analyse secondaire que permettent les données collectées par le groupe DIEPE (1995).

Les recherches quasi expérimentales auraient une méthode distincte : une variable indépendante est manipulée pour comparer l'effet, sur les apprentissages des élèves, de l'appartenance à un groupe expérimental, dans lequel il y a utilisation d'une pratique d'enseignement donnée, à l'appartenance à un groupe témoin, dans lequel cette pratique n'est pas utilisée pendant la recherche (Dupin de Saint-André et al., 2010; Fortin et Gagnon, 2015). Six des sept recherches empiriques recensées plus haut (Bélanger, 2007 ; Blain et al., 2007 ; Désilets, 2000 ; Gauthier, 2002 ; Grégoire, 2012 ; Marcoux, 1999) sont des recherches quasi expérimentales, comme les recherches analysées dans la métaanalyse de Graham et Perin (2007).

Les recherches quantitatives liant enseignement et apprentissage sont nombreuses et elles ont produit une masse importante de connaissances scientifiques (Dumay, 2009 ; Talbot, 2012), entre autres quant aux effets de différentes méthodes d'enseignement (voir Piot, 2012).

Les recherches quantitatives mettant en relation une description de l'enseignement et une description des apprentissages des élèves comportent des enjeux méthodologiques communs.

Nous reprenons ici certains des enjeux soulignés par Bru, Altet et Blanchard-Lavile (2004), par Dupin de Saint-André et al. (2010) et par Talbot (2012), auxquels nous ajoutons certains enjeux méthodologiques et conceptuels spécifiques aux recherches sur les stratégies pédagogiques. Nous présentons d'abord quelques enjeux qui relèvent de la description de l'enseignement, puis de la description de l'apprentissage, enfin de leur mise en relation.

2.3.4.1. La description de l'enseignement

Un premier enjeu méthodologique concerne la source et la nature des données collectées quant aux pratiques d'enseignement utilisées en classe. Dans les recherches de type « processus-produit », les pratiques d'enseignement sont souvent des pratiques déclarées¹⁹ par les enseignantes et rarement des pratiques effectives²⁰, observées dans le contexte naturel de la classe (Dupin de Saint-André et al., 2010 ; Talbot, 2012). Le questionnaire et les entretiens, qui peuvent être utilisés pour récolter les pratiques déclarées des enseignantes (Talbot, 2012), restent des méthodes « bien souvent inadaptées à une perception fidèle et fine des phénomènes étudiés » (Talbot, 2012). Elles le seraient parce que les pratiques déclarées et effectives diffèrent (Clanet et Talbot, 2012 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Lisée et Hassani, 2005), tout comme la fréquence déclarée diffère de la fréquence effective (Lefrançois et al., 2008). En effet, « l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe » et « les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation" qui peuvent amener l'enseignant à justifier ses actions après coup (Bressoux, 2001, p. 42) » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p. 162). Les pratiques déclarées sont moins riches que les pratiques effectives et ne prennent pas en compte le contexte de mise en œuvre (Talbot, 2012). Recourir au questionnaire pour documenter les pratiques des enseignantes permet notamment d'avoir de

¹⁹ Les pratiques déclarées correspondent « au discours des enseignantes sur leur pratique, à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas » (Clanet et Talbot, 2012)

²⁰ Les pratiques effectives (ou pratiques observées) correspondent aux « observations des pratiques ou d'activités en contextes, observations effectuées par les chercheurs à l'aide de protocoles et d'instruments clairement explicités » (Clanet et Talbot, 2012)

grands échantillons, de couvrir de grands territoires et de réduire le biais de désirabilité sociale ; toutefois, cela rendrait difficile la segmentation fine des comportements, réduirait artificiellement la richesse des pratiques utilisées et donnerait peu de place à la singularité des pratiques (Dupin de Saint-André et al., 2010). Dans les recherches quasi expérimentales liant enseignement et apprentissage, les pratiques d'enseignement sont aussi rarement observées ; c'est l'appartenance à un groupe (expérimental ou témoin), déterminée par le chercheur, qui témoigne de l'utilisation ou de l'absence d'utilisation d'une pratique d'enseignement. La pratique d'enseignement attribuée à une enseignante peut ne pas être celle effectivement utilisée en classe (Dupin de Saint-André et al., 2010) et les pratiques des enseignantes du groupe témoin sont rarement vérifiées, ce qui peut entraîner l'utilisation de pratiques d'enseignement très variées au sein de ce groupe, ce qui peut grandement influencer les résultats quant à l'efficacité du traitement expérimental. Il conviendrait ainsi davantage, dans ces deux cas, de parler d'une comparaison entre deux traitements (traitements A vs B) qu'il faudrait alors décrire au moyen d'observations menées en classe, que d'une comparaison entre un traitement et une absence de traitement. Toutefois, l'observation en classe est peu fréquente parce qu'elle « s'avère chronophage et difficile à mener en termes de demandes d'autorisations diverses, d'utilisation de matériel et de traitement des données. » (Talbot, 2012) et que « des limites s'imposent rapidement ne serait-ce qu'en termes de faisabilité. » (Bru et al., 2004, p. 85)

Un deuxième enjeu lié à la description des pratiques d'enseignement dans les recherches liant enseignement et apprentissage concerne l'analyse des données collectées, et plus particulièrement le choix de l'unité d'analyse. Dans les recherches liant enseignement et apprentissage décrivant des pratiques d'enseignement déclarées, les pratiques ne sont pas segmentées finement : les questionnaires conduisent « à une construction de variables assez grossières » (Bressoux et al., 1999, p. 99, dans Dupin de Saint-André et al., 2010) et cela réduirait la complexité des pratiques d'enseignement (Piot, 2012, p. 111)²¹. De plus, l'unité d'analyse choisie est la fréquence (déclarée) de ces pratiques; or, ce n'est pas nécessairement la

²¹ À titre d'exemple, leur description au moyen d'un questionnaire se limite à des stratégies pédagogiques comme « faire étudier des structures de texte », « donner à apprendre des règles de grammaire » et « donner une dictée » (DIEPE, 1995) et à des stratégies pédagogiques comme « des situations d'apprentissage stratégiques », « des situations d'apprentissage métalinguistiques » et « des pratiques d'enseignement explicite » (Lefrançois et al., 2008), toujours sans détail sur la manière d'utiliser de telles stratégies pédagogiques en classe.

fréquence d'une stratégie pédagogique qui peut avoir un effet, mais son intensité d'utilisation ou la manière dont elle est utilisée (Dumay, 2009). L'observation des pratiques d'enseignement utilisées en classe aurait comme avantages de vérifier l'utilisation de ces pratiques et leur fréquence, mais aussi d'observer leur intensité et la ou les manières dont elles sont mises en œuvre. Dans les recherches liant enseignement et apprentissage décrivant des pratiques d'enseignement observées en classe, beaucoup d'unités d'analyse sont possibles. Comme nous l'avons évoqué dans la section 2.2.1, plusieurs cadres théoriques permettent de décrire l'enseignement, par exemple celui des stratégies pédagogiques (voir section 2.2.1) et celui des gestes didactiques (voir section 6.2). Selon Étienne et al. (2019), l'approche basée sur les méthodes (les stratégies pédagogiques) suppose que l'enseignante procède toujours de la même manière et que les effets sont les mêmes peu importe les conditions; or, ce n'est pas ce qui est observé en classe. Pour référer aux variations dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques, Bru (1991) utilise les vocables de *variabilité didactique*, qui désigne « les possibilités de variation qui sont conçues par un enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage », et de *variété didactique*, qui désigne « la diversité effective des conditions d'apprentissage » (Bru, 1991, p. 13). Ces variations et variétés peuvent être observées chez une même enseignante (variations intra-individuelles) ou entre différentes enseignantes (variations interindividuelles). Des enseignantes qui ont la même stratégie pédagogique de référence ne l'utilisent pas de la même façon en classe : il y a variabilité interindividuelle (Bru, 2019; Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999). De plus, ce seraient le nombre et les configurations des variations interindividuelles et des variations intra-individuelles dans l'utilisation d'une même stratégie pédagogique qui seraient liées à la réussite des élèves, du moins dans l'apprentissage de la langue écrite au primaire (Bru, 1991; 1993). Bru et collaborateurs (2004) affirment enfin que comparer des pratiques d'enseignement (déclarées ou observées) est trop réducteur : ils proposent que ce sont des composantes des pratiques d'enseignement, agencées en différentes configurations selon l'enseignante, qui doivent être décrites pour vérifier leur lien avec des apprentissages. Ainsi, ce ne sont pas les pratiques d'enseignement en tant que telles qui doivent être décrites ni même les composantes des pratiques, puisque « raisonner ainsi revient à considérer la pratique enseignante comme juxtaposition de composantes agissant séparément » (Bru et al., 2004, p. 82). Ce sont alors ces configurations de composantes qu'il faudrait décrire :

La solution adoptée (Bru, 1992) consiste à raisonner en termes de configurations des pratiques à partir de la prise en compte d'un ensemble de composantes appelées variables d'action dans la mesure où l'enseignant peut adopter, sur chacune d'elles, des modalités différentes. (Bru et al., 2004, p. 82-83)

Un dernier enjeu lié à la description des pratiques d'enseignement vient du fait que les recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage isolent des processus qui, en classe, ne sont jamais isolés. En classe, l'enseignante navigue entre l'utilisation de plusieurs pratiques et s'ajuste sans cesse. D'après Talbot (2012), il s'agirait d'une caractéristique des enseignantes dites efficaces. Ces enseignantes « ne se cantonnent pas dans l'utilisation unique d'une "méthode" d'enseignement préconçue, mais prennent en compte une multitude de facteurs liés à l'avancée des apprentissages ainsi que des éléments contextuels. » Dans les recherches de type « processus-produit », il est alors fort difficile d'isoler une pratique d'enseignement observée en classe afin de la mettre en relation avec les apprentissages, et cette entreprise a même un caractère artificiel, puisque ce n'est pas cette seule pratique qui a les effets observés.

2.3.4.2. La description des apprentissages

Dans les recherches liant enseignement et apprentissage est surtout pris en considération le produit de l'enseignement (les performances des élèves), peu « les processus d'apprentissage et encore moins les processus interactifs enseignement-apprentissage. » (Bru et al., 2004, p. 77) La mesure de l'apprentissage, différence entre une performance finale à une épreuve donnée et la performance initiale à cette même épreuve, est une mesure finie (un état) des gains effectués. Cela ne rend pas compte des *processus* d'apprentissage qui ont lieu, avec leurs avancées et leurs reculs.

Un autre enjeu lié à la description des apprentissages des élèves est celui du choix des épreuves à faire faire aux élèves et aux implications quant au type de description des apprentissages que ces épreuves rendent possible. Les apprentissages des élèves, dans les recherches de type « processus-produit », « sont évalué[s] à l'aide de tests standardisés (Bressoux, 2002), ce qui offre l'avantage de situer les élèves au regard des résultats normaux attendus pour cet âge. » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p. 162) La même remarque peut être faite pour toute

description des apprentissages utilisée pour être mise en relation avec les pratiques d'enseignement, par exemple dans les recherches ayant des méthodes quasi expérimentales. Lorsque de tels tests existent, les progrès des élèves peuvent plus facilement être comparés entre eux et le niveau des élèves peut être comparé aux autres élèves de leur âge. Toutefois, de tels tests n'existent pas toujours (Dupin de Saint-André et al., 2010), et encore moins pour mesurer des compétences plus complexes, dont la compétence scripturale. Pour décrire les apprentissages en écriture, les épreuves varient grandement, tout comme l'approche évaluative préconisée, les critères d'évaluation et leur poids respectif, ainsi que le jugement de l'évaluateur. La comparaison des caractéristiques des épreuves d'écriture des sept recherches liant enseignement et apprentissage en écriture présentées dans la section 2.3.1 montre qu'elles sont beaucoup plus différentes que similaires : écriture individuelle ou collective, longueur des textes, temps alloué à l'écriture, genres des textes, écriture manuscrite ou tapuscrite, consultation des ouvrages de référence. Les épreuves d'écriture varient aussi quant à l'approche évaluative qui y est préconisée (holistique ou analytique) et aux critères d'évaluation utilisés. Comme nous l'avons mentionné en 2.1.2.2, peu de validations des conceptualisations théoriques et des indicateurs qui en découlent ont été effectuées (De Ketele, 2013; Germain, Netten et Séguin, 2004; Savard, Sévigny et Beaudoin, 2007), ce qui gagnerait donc à être fait, notamment pour que les recherches en didactique de l'écriture s'appuyant sur l'analyse des textes des élèves gagnent en validité.

2.3.4.3. La mise en relation de l'enseignement et de l'apprentissage

Les recherches liant enseignement et apprentissage mettent en relation la description d'un processus, une pratique d'enseignement, à la description de son produit, l'apprentissage. Même si plusieurs variables sont utilisées pour décrire l'enseignement et l'apprentissage, ces variables interagissent entre elles, leur addition ne peut rendre compte du processus d'apprentissage des élèves, « expliquer la façon dont [ils] apprennent et progressent » (p. 76) et les effets montrés n'existent peut-être pas en réalité²². De plus, les recherches liant enseignement et apprentissage

²² « si l'on accepte l'intérêt de la procédure technique permettant d'isoler chacun de ces effets pour quantifier la part qu'il peut prendre dans l'explication des progressions des élèves, il ne faudrait pas trop rapidement en conclure que cet effet se produit et existe en tant que tel, en dehors de l'existence d'autres dimensions, indépendamment du contexte d'exercice professionnel de l'enseignant, ni qu'il est, pour un même enseignant, toujours identique quels que soient les élèves. » (Bru et al., 2004, p. 76)

de type « processus-produit » sont basées sur le présupposé que les apprentissages sont « directement le produit du processus d'enseignement élaboré par le professeur » (Talbot, 2012) ou « la conséquence directe de l'enseignement qui le déterminerait en tous points » (Bru et al., 2004, p. 76) ; or, cela peut être erroné (Bru et al., 2004) : 1) l'enseignement n'est pas garant d'un apprentissage ; 2) l'enseignement peut avoir d'autres visées que celle de faire apprendre, par exemple l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves ; 3) l'apprentissage peut être le fruit d'autre chose que l'enseignement. Pour ces raisons, d'après Bru et al. (2004), il serait alors nécessaire de prendre en compte les processus intermédiaires entre l'enseignement planifié et les apprentissages, d'étudier chacun de ces processus intermédiaires, ainsi que leurs relations.

En plus des limites inhérentes aux analyses statistiques effectuées, pour lesquelles les conditions d'application doivent être respectées, et à leur interprétation, les enjeux des recherches mettant en relation enseignement et apprentissage comprennent ceux liés au paradigme, postpositiviste, sur lequel elles reposent. Selon Rey (2006), ce qui est *efficace* n'est pas ce qui est *vrai* : « [la pratique éducative] échappe à l'exigence de la preuve en tant qu'elle n'a pas de rapport au vrai, mais à l'utile ou à l'efficace. La recherche ne peut apporter de réponses scientifiques aux questions pratiques nées de la pratique. » (Rey, 2006, p. 6) Les résultats des recherches liant enseignement et apprentissage (les effets constatés), mêmes si valides scientifiquement (et statistiquement), ne sont pas nécessairement valides dans la pratique (Bru, 2002; Dupin de Saint-André et al., 2010; Vantourout et al., 2012).

Somme toute, les recherches quantitatives liant enseignement et apprentissage ont eu et ont toujours un apport important : elles ont produit une masse importante de connaissances scientifiques (Dumay, 2009 ; Talbot, 2012), entre autres quant aux effets de différentes méthodes d'enseignement (voir Piot, 2012). Par contre, elles comportent aussi nombre de limites, « qui constituent autant d'obstacles à franchir et donc d'objectifs à poursuivre pour les recherches futures dans le domaine. » (Talbot, 2012) Les apports et les limites de ces recherches montrent, à notre avis, la nécessité de croiser plusieurs paradigmes de recherches et plusieurs méthodes de recherche pour répondre à notre question de recherche générale.

2.3.5. Synthèse

Somme toute, dans la troisième et dernière section du cadre théorique, nous avons d'abord fait une recension des recherches quasi expérimentales et corrélationnelles menées en classe de français au secondaire décrivant comment des stratégies pédagogiques participent ou non au développement de la compétence scripturale des élèves. Nous avons rapporté les résultats de recherches quasi expérimentales menées en classe de français au secondaire (Bélanger, 2007; Blain et al., 2007; Boivin et Pinsonneault, 2014; Désilets, 2000; Gauthier, 2002; Grégoire, 2012; Marcoux, 1999; Nadeau et Fisher, 2014), qui demeurent peu nombreuses et différentes les unes des autres sur plusieurs points, ce qui rend leur comparaison impossible. De plus, elles ne parviennent pas toujours à montrer qu'un traitement est lié à de meilleures performances en écriture. Nous rapportons aussi les résultats d'une recherche corrélacionnelle menée au secondaire québécois, celle de Lefrançois et al. (2008), qui est, à notre connaissance, la seule recherche qui explore les liens entre des stratégies pédagogiques utilisées en classe (non implantées en classe) et le développement de la compétence scripturale des élèves; toutefois, il ressort de cette recherche qu'il est nécessaire de mener d'autres recherches corrélacionnelles sur la question, qui mesurent toutes les composantes du texte des élèves, qui ont un plus grand échantillon d'enseignantes et d'élèves et qui incluent dans leur méthodologie des observations en classe.

Parce que les recherches visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe par des enseignantes de français du secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves sont rares, nous avons ensuite présenté des données collectées en classe de français au secondaire québécois dans le cadre d'autres recherches qui permettraient de mener des recherches corrélacionnelles pour poursuivre cet objectif : les données collectées par le groupe DIEPE (1995). Toujours en raison de la rareté des recherches empiriques menées sur notre question de recherche, nous avons par la suite ajouté à notre portrait une métaanalyse portant sur des recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français (Graham et Perin, 2007). Nous avons soutenu que, cependant, cette métaanalyse ne peut pallier le manque de recherches menées dans le contexte de la classe de français au secondaire québécois et encore moins le manque de recherches menées sur les stratégies pédagogiques qui sont présentes en classe de français au secondaire québécois; elle

peut nourrir notre réflexion quant aux stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale.

Nous avons enfin, à la fin de la présente section du chapitre, exposé certains des apports et des limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage, soit les recherches du paradigme « processus-produit », des recherches corrélationnelles, soit les recherches quasi expérimentales. Nous avons souligné l'apport important de ces recherches, qui ont produit une masse importante de connaissances scientifiques (Dumay, 2009 ; Talbot, 2012), mais aussi leur bon nombre de limites, ce qui souligne la nécessité de croiser les paradigmes de recherche et les méthodes de recherche pour pallier leurs limites respectives.

2.4.Synthèse du cadre théorique et objectifs de recherche spécifiques

Le présent chapitre, le cadre théorique principal de la thèse, commun aux trois articles, s'est employé à définir l'écriture et la compétence scripturale, dont le développement est l'une des finalités de la scolarité obligatoire et de la discipline « français ». Nous entendons la compétence scripturale à la suite de Reuter (1996), comme le degré de maîtrise de chacune de ses trois grandes composantes (les connaissances, les attitudes et représentations²³, les processus d'écriture), comme le nombre de composantes dont le degré de maîtrise est plus grand et comme l'adéquation entre chacune de ces composantes. Cette compétence ne peut être appréciée que par ses performances, qui comprennent le performé, le texte écrit par la scriptrice ou par le scripteur.

Le cadre théorique s'est ensuite attardé aux stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Dans le cadre de la démarche didactique, l'enseignante pose un diagnostic pédagogique, choisit un ou des objectifs pédagogiques, puis organise les actions à prendre pour atteindre cet objectif (Messier, 2014). La stratégie pédagogique adoptée est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211).

²³ Bien que les attitudes et représentations fassent partie de la compétence scripturale, il est difficile d'en parler en termes de *degré de maîtrise*; il conviendrait de parler d'attitudes et représentations positives, propices aux apprentissages.

Cela étant dit, parce que ce ne sont pas tous les paramètres de la situation pédagogique qui sont connus à l'avance par l'enseignante (Legendre, 1993; Bressoux et Dessus, 2003), elle peut faire en classe bien autre chose que ce qui était prévu et il s'agit même d'une marge de manœuvre constitutive du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Le concept de stratégie pédagogique est un hyperonyme et un holonyme (il est plus générique que les concepts de méthode pédagogique et de modèle pédagogique et il désigne l'ensemble auquel appartiennent les concepts de démarche pédagogique, de technique pédagogique et de procédé pédagogique) et il se situe « à l'intersection de la didactique et de la pédagogie » (Messier, 2014, p. 230). Comme le suggèrent les enquêtes par questionnaire et les observations menées en classe, les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois sont diverses et elles sont utilisées de diverses façons. Elles seraient aussi relativement stables depuis 1985. Par ailleurs, l'inventaire des stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées pour développer la compétence scripturale au secondaire québécois est très large.

Le cadre théorique s'est enfin employé à décrire les recherches quantitatives visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées par des enseignantes du secondaire et le développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Les recherches quasi expérimentales menées dans le contexte de la classe de français au secondaire sont peu nombreuses et leurs résultats peuvent difficilement être mis en relation. De plus, les stratégies pédagogiques expérimentées dans ces recherches n'étaient pas choisies par l'enseignante; les stratégies pédagogiques étaient implantées en classe dans le contexte d'une recherche. Une recherche corrélationnelle menée sans modifier les pratiques de classe des enseignantes de français du secondaire québécois a été menée (Lefrançois et al., 2008), mais son échantillon était très petit ($n = 4$), les stratégies pédagogiques n'ont pas été observées en classe et ce ne sont pas toutes les composantes des textes des élèves qui ont été évaluées. Les recherches visant à mettre en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe par des enseignantes de français du secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves étant rares, nous avons élargi le bassin des recherches recensées. Une recherche (DIEPE, 1995) a des données collectées en classe de français au secondaire québécois utile pour mener une recherche corrélationnelle. Une grande quantité de recherches quasi expérimentales ont été menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français et la

métaanalyse de Graham et Perin (2007) les synthétise. Toutefois, plusieurs recherches très différentes peuvent avoir été classées dans la même catégorie par les auteurs, les stratégies pédagogiques ont été implantées en classe, leur utilisation en classe n'a pas toujours été observée et décrite, et le développement de la compétence scripturale a été mesuré au moyen d'évaluations des textes des élèves qui ne correspondent pas aux évaluations faites en contexte québécois francophone. Cette métaanalyse ne peut donc pas pallier le manque de recherches menées sur la façon dont les stratégies pédagogiques présentes en classe de français au secondaire québécois participent au développement de la compétence scripturale des élèves. La section se solde par la présentation des apports et des limites de ces recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage, ce qui souligne la nécessité de croiser plusieurs paradigmes de recherches et plusieurs méthodes de recherche pour répondre à notre question de recherche générale.

Cette thèse de doctorat vise à répondre à la question suivante.

Question générale de recherche : Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves?

À la suite de notre cadre théorique, nous formulons trois objectifs de recherche spécifiques pour répondre à cette question générale.

Premier objectif spécifique : Identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

Il est d'abord nécessaire de poursuivre ce premier objectif spécifique étant donné l'état des recherches (voir sections 1.4 et 2.3). Il n'existe, à notre connaissance, qu'une recherche corrélacionnelle mettant en relation les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois (sans modifier les pratiques de classe) et le développement de la compétence scripturale (voir section 2.3.1), la recherche de Lefrançois et collaborateurs (2008). Toutefois, son échantillon est de petite taille et la qualité des textes n'est

mesurée que par la diminution du nombre d'erreurs linguistiques, laissant de côté les autres caractéristiques du texte (voir section 2.1.2.2). Quant aux recherches quasi expérimentales menées dans le contexte de la classe de français au secondaire québécois, elles sont peu nombreuses, leurs résultats sont difficilement comparables et les stratégies pédagogiques étudiées ont été implantées en classe (voir section 2.3.1). Quant aux recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français, les stratégies pédagogiques ont aussi été implantées en classe et le développement de la compétence scripturale a été mesuré au moyen d'évaluations des textes des élèves qui ne correspondent pas aux évaluations faites en contexte québécois francophone (voir section 2.3.3).

Il est ensuite pertinent de poursuivre le premier objectif spécifique parce que nous disposons de données collectées en classe de français au secondaire québécois qui permettent de le faire (voir section 2.3.2). Les données collectées par le groupe DIEPE (1995) permettent la mise en relation de stratégies pédagogiques utilisées en classe (pratiques déclarées) et une mesure de la compétence scripturale des élèves. Le troisième objectif de DIEPE (1995) était d'« [é]tudier les liens qui pourraient se dégager entre les compétences respectives des élèves et les caractéristiques de leur enseignement/apprentissage » (DIEPE, 1995, p. 14) et la poursuite de notre premier objectif spécifique permet ainsi de répondre partiellement à l'objectif de DIEPE (1995), qui n'a jamais été atteint. Les données collectées portent sur un grand inventaire de stratégies pédagogiques, sur de stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois (et non implantées en classe dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale), et les échantillons, représentatifs, sont de grande taille.

Deuxième objectif spécifique : Identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes.

Il est nécessaire de poursuivre ce deuxième objectif étant donné les limites des recherches quantitatives liant enseignement et apprentissage, et plus spécifiquement les limites des

recherches du paradigme « processus-produit » (voir section 2.3.4.), dans lequel nous nous insérons pour répondre au premier objectif spécifique de la thèse. Pour pallier ces limites, il peut être intéressant de combiner ces recherches postpositivistes à d'autres, qui s'appuient sur d'autres sources de savoir, par exemple des recherches descriptives qui laissent place à l'interprétation des agents, ici les enseignantes de français. Le savoir enseignant, qui gagne à être reconnu (voir section 1.3), a plusieurs avantages qui viennent pallier les limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage. Ce savoir est notamment contextualisé et fortement lié aux problèmes de la pratique (voir section 1.3.3). De plus, les enseignantes « ne font pas qu'utiliser ou appliquer des connaissances par le travail, elles les transforment et les adaptent par et pour le travail, elles produisent des connaissances et produisent leur propre pratique professionnelle » (Tardif et Lessard, 1999, p. 373). Elles hiérarchisent les connaissances qu'elles utilisent, qui sont de sources multiples, et les ajustent à leur pratique (voir section 1.3.2). Les savoirs issus des recherches visant à mettre en relation les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois et le développement de la compétence scripturale des élèves seraient l'une des sources du savoir enseignant (voir section 1.3.2) et, devant les limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage, il est nécessaire que les enseignantes qui utilisent les savoirs issus de la recherche les mettent en perspective à la lumière de leur savoir d'expérience.

<p>Troisième objectif spécifique : Décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes.</p>

Il est nécessaire de poursuivre le troisième objectif pour décrire comment sont utilisées en classe les stratégies pédagogiques identifiées par l'atteinte du deuxième objectif spécifique. En effet, les pratiques déclarées ne concordent pas toujours avec les pratiques effectives (Clanet et Talbot, 2012; Maubant, Lenoir, Routhier, Lisée et Hassani, 2005) et il est alors pertinent de conjuguer pratiques déclarées et observations de classe, ces deux descriptions étant complémentaires (voir section 2.2.2).

Il est aussi nécessaire de poursuivre cet objectif spécifique parce que les stratégies pédagogiques peuvent être utilisées au moyen de différentes démarches pédagogiques, de différentes techniques pédagogiques et de différents procédés pédagogiques (voir section 2.2.1) et parce que l'on peut observer, d'une enseignante à l'autre et chez une même enseignante, une variation dans l'utilisation des stratégies pédagogiques, ce qui est inhérent à la pratique enseignante et même souhaitable pour favoriser les apprentissages (voir section 2.3.4). Or, il n'y a pas, à notre connaissance, de recherche qui a décrit l'agir de l'enseignante en classe de français avec un cadre théorique relatif aux stratégies pédagogiques utilisées; le deuxième volet de l'ÉLEF visait à décrire l'enseignement de l'écriture et de la grammaire par l'analyse d'observations menées en classe au moyen d'une grille spécifique aux processus d'écriture et non aux stratégies pédagogiques.

Chapitre 3. La méthodologie générale de la thèse et la présentation des trois articles

Pour répondre à la question générale de recherche, cette thèse propose trois articles scientifiques, à soumettre à trois revues scientifiques arbitrées. Chacun répond à un objectif de recherche spécifique et utilise une méthodologie différente et des données différentes.

Le premier article (voir chapitre 4) a pour titre *Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle*. Il répond au premier objectif spécifique de la thèse : identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves. Nous utilisons, dans cet article qui s'inscrit dans le paradigme des recherches « processus-produit », les données collectées par le groupe DIEPE (1995) pour effectuer des régressions multiples. Les stratégies pédagogiques déclarées avoir été utilisées en classe de français au secondaire québécois pendant une année scolaire (pratiques déclarées dans le questionnaire de l'enseignante²⁴, n = 300) sont utilisées comme variables indépendantes et la qualité d'un texte écrit par leurs élèves (n = 1815) à la fin de l'année scolaire (grille d'évaluation des textes²⁵), comme variable dépendante.

Le deuxième article (voir chapitre 5) a pour titre *Des stratégies pédagogiques jugées efficaces par des enseignantes de français d'expérience du secondaire pour développer la compétence scripturale de leurs élèves*. Il poursuit le deuxième objectif spécifique : identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes. Cet article puise dans le savoir d'expérience d'enseignantes pour apporter des éléments de réponse autres à notre question de recherche générale, étant donné les limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage. Pour cet article, descriptif, qualitatif et axé sur l'interprétation des agents, nous avons recours à l'atelier délibératif, qui permet de développer des connaissances nouvelles issues du croisement des savoirs (Gauvin, 2009), ceux issus de la recherche et ceux issus de

²⁴ Les énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques dans le questionnaire de l'enseignante de DIEPE se trouvent à l'annexe 2.1.

²⁵ La grille d'évaluation des textes de DIEPE (1995) est présentée à l'annexe 2.2.

l'expérience. Peuvent ainsi être interprétés et complétés par des données issues de l'expérience locale, contextualisée, les savoirs issus de la recherche (Lomas, Culyer, McCutcheon, McAuley et Law, 2005), qui sont ici ceux produits par le premier article de la thèse et ceux présentés dans la section 2.3 de la thèse. Non seulement l'atelier délibératif permet de développer des connaissances nouvelles, il permet aussi de prendre des décisions, notamment quant à des priorités de recherche (Dogba, Dossa et Dagenais, 2017), ici les stratégies pédagogiques dont font l'objet le troisième article de cette thèse.

Le troisième article (voir chapitre 6) a pour titre *Formes singulières et plurielles de stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale des élèves utilisées en classe de français*. Il vise à décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes, c'est-à-dire les formes que peuvent prendre en classe les stratégies pédagogiques identifiées lors de l'atelier délibératif (voir deuxième article, chapitre 5). Dans le troisième article, descriptif, qualitatif et qui s'inscrit dans un paradigme « écologique », nous analysons des observations directes menées dans la classe d'une enseignante de français du secondaire québécois (sept séances de cours filmées qui s'étendent sur deux mois). Pour ce faire, nous utilisons le synopsis et une grille d'analyse conçue aux fins de cette recherche.

Le détail de la méthodologie utilisée pour répondre à chacun des trois objectifs de recherche spécifiques est présenté dans le corps des articles : recrutement, personnes participantes, déroulement, considérations éthiques, traitement et analyse des données. Nous avons obtenu un certificat d'approbation éthique de l'Université de Montréal pour l'ensemble du projet. Se trouvent en annexes les documents suivants : pour l'ensemble du projet, le certificat d'éthique octroyé (voir annexe 1.1); pour le premier article, l'autorisation d'utiliser les données collectées par le groupe DIEPE (voir annexe 1.2); pour les deuxième et troisième articles, les courriels de recrutement (voir annexes 1.3 et 1.4), le formulaire d'information et de consentement pour les enseignantes participantes et les élèves participants (voir annexes 1.5 et 1.6).

Si chacun des objectifs spécifiques est assorti d'une méthodologie spécifique, l'ensemble de la thèse adopte aussi une méthodologie, générale, mixte. Les devis de méthodes mixtes de recherche sont des devis qui conjuguent des méthodes quantitatives et qualitatives, avec des degrés d'intégration divers, dans chacune des étapes de recherche; les méthodes quantitatives et qualitatives y sont utilisées de façon concurrente ou de façon séquentielle (Creswell, 2003; Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson, 2003; Larue, Loisel, Bonin et al., 2009). Cette thèse repose sur un devis séquentiel de méthodes mixtes, c'est-à-dire que trois méthodes de recherche sont utilisées de façon séquentielle : une méthode quantitative (premier article), puis une méthode qualitative (deuxième article), puis une autre méthode qualitative (troisième article). Les trois objectifs de recherche découlent les uns des autres et les résultats obtenus au moyen de chacune des méthodes sont intégrés à l'article suivant, dans son cadre théorique et dans son devis. Les résultats liés à chacun des objectifs spécifiques, qui s'inscrivent dans des paradigmes de recherche différents, qui utilisent des données différentes et qui les analysent au moyen de méthodes différentes, viennent ainsi se superposer aux autres, intégrant différentes perspectives. Comme le résume Larue et al. (2009), les méthodes mixtes offrent les avantages de susciter la créativité et l'innovation pour comprendre les phénomènes, de présenter une vision plus complète d'un phénomène par l'intégration de différentes perspectives et d'interpréter les résultats avec des données provenant de différentes sources.

Chapitre 4. Le premier article de la thèse

Titre : Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle

Auteurs : Sylvie Marcotte, étudiante au doctorat, Université de Montréal
Pascale Lefrançois, professeure, Université de Montréal

Résumé : Pour connaître les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves, nous effectuons une analyse secondaire de données collectées par le groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE, 1995) (1815 élèves de troisième secondaire du Québec, 300 enseignantes²⁶ de français). Aucune stratégie pédagogique ne prédit, avec un haut degré de confiance, l'écriture de textes de meilleure qualité par les élèves (régressions multiples à deux niveaux), mais *faire écrire beaucoup* les élèves pourrait être lié à de meilleures performances.

Mots-clés : stratégies pédagogiques; écriture; enseignement du français; école secondaire québécoise; régressions multiples

Manuscrit à soumettre à la *Revue des sciences de l'éducation*

Revue en accès libre après 2 ans

²⁶ Dans cet article, nous privilégions le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois sont des femmes.

4.1. Introduction

Les élèves doivent développer, durant leur scolarité obligatoire, leur compétence scripturale et l'apprentissage de l'écriture est ainsi un apprentissage constitutif de l'instruction publique et obligatoire (Chartrand, 2006; Ministère de l'Éducation, 2006; Simard et al., 2010). Pour parvenir à cette fin, il est possible d'agir aux niveaux du système scolaire, des écoles, des enseignantes, des élèves. Depuis les années 1980, plusieurs recherches qui s'inscrivent dans le paradigme des recherches « processus-produit » ont porté sur les effets de ces différents niveaux sur les apprentissages des élèves; elles ont notamment montré que l'effet-école explique 6 % de la variance des performances des élèves (Bru et al., 2004), que l'effet-classe en explique davantage, soit 10 à 20 % (Bressoux, 2001), que l'effet-classe est largement constitué d'un effet-enseignante, qui est lui-même surtout constitué de ce que l'enseignante fait en classe (Bressoux, 2001). Bien que les caractéristiques des élèves et de leur famille prédisent leurs performances, et ce, grandement (Van Damme et al., 2009), celles qui ont le plus d'impact sur les performances des élèves parmi les variables en jeu dans l'école sont celles « les plus directement connectées au processus d'apprentissage », en comparaison avec les variables telle la gestion de l'établissement, « plus distales » (Van Damme et al., 2009, p. 34). Les stratégies pédagogiques (nous utilisons ce terme au sens de Messier, 2014) utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois pourraient ainsi avoir une part à jouer dans les performances des élèves en écriture. Cependant, elles n'ont pas été mises en relation avec les performances des élèves en écriture à l'échelle québécoise, comme nous le verrons à la section suivante; cet article s'emploie donc à identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

4.2. Contexte théorique

4.2.1. La compétence scripturale et la description des performances en écriture

La compétence scripturale comprend a) les connaissances de la scriptrice ou du scripteur (savoirs et savoir-faire); b) ses représentations, investissements et valeurs liés à la tâche d'écriture; c) ses processus (DIEPE, 1995; Reuter, 1996). Ces processus sont, selon le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), la planification (la production des idées, leur organisation et la définition de buts), la mise en texte (la production du texte, la formation des phrases et l'écriture des mots) et la révision (la relecture et la modification du texte, en corrigeant ses

erreurs). Dans la dernière version du modèle de Hayes (2012), ces « processus » deviennent stratégies, qui peuvent être adoptées par une scriptrice ou un scripteur pour écrire. Alors que DIEPE (1995) voit le produit de l'écriture comme une composante de la compétence scripturale, Reuter (1996) distingue l'« ordre de la compétence scripturale » et l'« ordre des performances », qui comprend les versions préliminaires et définitives des textes (le « performé ») et les procédures et opérations (les « performances »). Comme Reuter, nous envisageons que le texte n'est pas une composante de la compétence scripturale, mais une des performances de la compétence scripturale parmi d'autres, le performé, et l'évaluation de cette performance est un des moyens d'apprécier la compétence scripturale. Plusieurs ont conceptualisé les dimensions du texte différemment (Paradis, 2012), par exemple Bronckart (1996), Cavanagh (2010), Charolles (2005), Dabène (1995) et Simard (1997). Les niveaux du texte diffèrent d'une conceptualisation à l'autre, tout comme les phénomènes langagiers inclus dans chacun. Les grilles d'évaluation des textes diffèrent aussi, soit par le nombre d'indicateurs, soit par le degré de finesse des indicateurs, soit par les énoncés inclus dans chaque indicateur; par exemple, une même erreur peut se voir attribuer des étiquettes différentes dans deux grilles différentes, selon le modèle de référence sous-jacent à la grille (Boivin et Pinsonneault, 2020). Peu d'évaluations de la validité de construits des grilles d'évaluation ont été effectuées (De Ketele, 2013; Germain, Netten et Séguin, 2004; Savard, Sévigny et Beaudoin, 2007), ce qui gagnerait à être fait, notamment pour valider les conceptualisations théoriques diverses et les indicateurs qui en découlent, de manière à ce que les recherches en didactique de l'écriture s'appuyant sur l'évaluation des textes des élèves gagnent en validité.

4.2.2. Des stratégies pédagogiques utilisées en classe dans le but de développer la compétence scripturale

Une stratégie pédagogique, d'après Messier (2014), est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (p. 211). Ce vocable a l'avantage de « rassembler sous un même générique tout moyen que met en place le professeur pour que ses étudiants apprennent. » (Messier et Lafontaine, 2016, p. 40). De plus, il repose sur l'atteinte d'objectifs pédagogiques, ou l'intention pédagogique, qui est ici le développement de la compétence scripturale.

Du côté des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire en classe pour développer la compétence scripturale, sept enquêtes par questionnaire décrivent les pratiques déclarées des enseignantes depuis 1985 (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996; Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987; Chartrand et Lord, 2010; CMEC, 2003; DIEPE, 1995; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Lusignan, Lebrun, Gagnon, Préfontaine et Fortier, 1996). Notre analyse des questions de ces enquêtes (plus de 1090 énoncés) montre d'abord le très grand nombre de stratégies pédagogiques pouvant être utilisées en classe pour développer la compétence scripturale des élèves. Elle montre ensuite que, même s'il est impossible de comparer les fréquences des énoncés de différentes enquêtes (les questions, les échantillons et les choix de réponses varient grandement d'une enquête à l'autre), les stratégies pédagogiques déclarées être utilisées par les enseignantes de français semblent relativement stables depuis 1985; elles comprennent l'enseignement magistral, l'enseignement inductif, l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, faire écrire, faire écrire sur différents supports, faire écrire en recourant à des outils, faire écrire les élèves en mettant en place différentes formes d'étayage, que ce soit en réduisant le nombre de processus à mettre en œuvre, en réduisant les niveaux du texte à prendre en compte, en faisant utiliser des outils de facilitation procédurale, en demandant aux élèves de reproduire un texte modèle, en faisant écrire les élèves à plusieurs ou bien en les faisant écrire tout en accompagnant l'écriture (en offrant de l'aide pendant l'écriture ou en offrant de la rétroaction sur le texte produit).

Notre analyse des énoncés des questionnaires d'enquête montre également que les stratégies pédagogiques interrogées sont différentes d'une enquête à l'autre et que les classifications varient d'une enquête à l'autre, si ces classifications sont explicitement présentées; des liens peuvent tout de même être tissés entre les stratégies pédagogiques répertoriées et soit les dimensions du texte, soit les composantes de la compétence scripturale, dont les processus d'écriture font partie. Notre analyse montre enfin que les classifications utilisées explicitement ou implicitement dans les enquêtes ne sont pas spécifiques aux stratégies pédagogiques. En effet, si l'on utilise les processus d'écriture (le « quoi ») comme classification, ce qui est le plus fréquent dans les sept enquêtes, aucune classification propre aux stratégies pédagogiques (pour une synthèse de six typologies spécifiques aux stratégies pédagogiques, voir celle de Tremblay-Wragg, 2018, p. 57-75) n'est systématiquement utilisée pour déterminer quelles stratégies

pédagogiques (le « comment ») questionner relativement à chacun des processus d'écriture, par exemple les différentes façons de travailler en classe le processus de planification du texte et de révision. D'ailleurs, aucune évaluation de la validité de construits de ces questionnaires (Vallerand, 1989) n'a été faite, ce qui reste donc à faire.

4.2.3. Des stratégies pédagogiques utilisées en classe qui participent au développement de la compétence scripturale

À notre connaissance, seule la recherche de Lefrançois et collaborateurs (2008) met en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois (hors d'un cadre quasi expérimental, sans qu'une stratégie pédagogique ne soit implantée en classe dans le cadre d'une recherche) et le développement de la compétence scripturale des élèves. Les chercheurs décrivent les liens entre les pratiques déclarées par questionnaire de quatre enseignantes de français du secondaire québécois et l'amélioration de la composante linguistique de la compétence scripturale, mesurée par la diminution du nombre d'erreurs faites par les élèves dans leurs textes. Cette recherche repose sur une évaluation d'une seule composante des textes des élèves, la composante linguistique, et elle a été menée à petite échelle au secondaire.

Quelques recherches portent sur les liens entre des stratégies pédagogiques implantées en classe de français langue première au secondaire dans le cadre d'un protocole quasi expérimental et la qualité des textes écrits par les élèves. À notre connaissance, huit recherches quasi expérimentales répondent aux critères suivants : a) les participants comprennent des élèves du secondaire (collège et lycée) d'une classe ordinaire de français langue première; b) les élèves ont rédigé, pendant la recherche, au moins un texte dont la qualité de l'ensemble ou de certaines dimensions a été évaluée; c) au moins une stratégie pédagogique a été utilisée en classe pendant la recherche, par des chercheuses ou des enseignantes; d) le lien entre qualité des textes des élèves et stratégies pédagogiques mises à l'essai est décrit, qualitativement ou quantitativement. Il s'agit des recherches de Bélanger (2007), de Blain (2010), de Boivin et Pinsonneault (2014), de Désilets (2000), de Gauthier (2002), de Grégoire (2012), de Marcoux (1999) et de Nadeau et Fisher (2014). Ces huit recherches portent sur une variété de stratégies pédagogiques, par exemple sur l'utilisation du traitement de texte dans le cadre du cours de

français, un enseignement de la littérature au moyen des TIC, des dictées métacognitives. Nous observons que ces recherches a) sont de petite échelle (n = 1 à 5 enseignantes); b) ne parviennent pas toujours à montrer qu'un traitement a un effet sur les performances des élèves en écriture (des analyses statistiques supplémentaires auraient parfois gagné à être effectuées pour que le degré de certitude des résultats soit plus grand); c) agglomèrent souvent au sein d'un même traitement plusieurs stratégies pédagogiques, ce qui ne permet pas d'isoler les effets de chacune; d) portent sur des stratégies pédagogiques différentes, rendant toute comparaison difficile.

Contrairement aux recherches menées en classe de français, les recherches en classe de langues autres que le français sont très nombreuses, comme en témoigne la métaanalyse de Graham et Perin (2007). Pour répondre à la question « Quelles pratiques pédagogiques améliorent la qualité de l'écriture des élèves adolescents ? » (notre trad.), Graham et Perin retiennent 123 recherches quasi expérimentales portant sur un traitement implanté en classe de langue première ou seconde auprès d'élèves de la quatrième à la douzième année et impliquant une mesure fiable de la qualité globale des textes des élèves, toute langue d'enseignement confondue. Les auteurs classent ces 123 recherches en 15 catégories de stratégies pédagogiques, pour calculer ensuite la moyenne pondérée des tailles d'effet (d de Cohen) pour chaque catégorie (ou « taille d'effet moyenne »); rappelons ici que la taille de l'effet peut être considérée comme grande si $d \geq 0,8$, moyenne si $0,8 > d \geq 0,5$ et petite si $0,5 > d \geq 0,2$. Les catégories de stratégies pédagogiques ont les tailles d'effet moyennes suivantes (les traductions sont les nôtres) : *enseignement explicite de stratégies d'écriture* (0,82); *enseignement explicite de la production de résumé* (0,82); *aide des pairs lors de l'écriture* (0,75); *assignation d'objectifs pour le texte à produire* (0,70); *utilisation du traitement de texte* (0,55); *enseignement explicite de la combinaison de phrases* (0,50); *enquête – pour aider les élèves à développer des idées et du contenu pour le texte à produire* (0,32); *activités de préécriture* (0,32); *approche basée sur les processus d'écriture* (0,32); *étude de textes modèles* (0,25), *enseignement de la grammaire* (-0,32). Certaines tailles d'effet moyennes ne sont pas rapportées, par exemple celle de la stratégie pédagogique *écriture supplémentaire* (notre trad.) et la taille d'effet moyenne négative de l'enseignement de la grammaire serait explicable, selon les auteurs, par le fait que ce sont toujours des groupes témoins qui ont servi à calculer l'effet de ce traitement; ajoutons que la mesure des performances des élèves en écriture ne tenait peu ou pas en compte des erreurs linguistiques. Cette métaanalyse

a une question de départ similaire à la nôtre et elle offre l'avantage de pouvoir rassembler les résultats d'une centaine de recherches liant l'utilisation d'une stratégie pédagogique et le développement de la compétence scripturale. Cependant, transposer ses résultats à la classe de français langue première du secondaire québécois pose problème : les stratégies pédagogiques n'ont souvent pas été observées en classe, elles y ont été implantées (elles n'ont pas été choisies et utilisées par l'enseignante, qui connaît ses élèves et leur contexte) et elles ont été utilisées en contexte de langue première ou de langue seconde, selon les recherches. De plus, la majorité des recherches analysées reposent sur une évaluation holistique des textes, qui implique que la personne qui évalue le texte en considère toutes les dimensions simultanément et juge de sa valeur globale « en tenant compte de facteurs tels que l'idéation, l'organisation, le vocabulaire, la structure de la phrase et le ton » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p.447), sans nécessairement faire un décompte des erreurs linguistiques ou sans y accorder une certaine importance. Cela ne correspond pas à la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone ni à la façon d'évaluer les textes au Québec, très axée sur le décompte des erreurs linguistiques (Lefrançois et Brissaud, 2015).

Ce résumé des recherches corrélationnelles et quasi expérimentales menées en classe montre qu'il est nécessaire de mener une recherche qui identifie les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves, et ce, à grande échelle, pour l'ensemble des dimensions des textes, qui isole chaque stratégie pédagogique des autres, qui repose sur une évaluation des textes cohérente avec la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte francophone. Plusieurs enquêtes décrivent les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois (voir section 4.2.2) et, parallèlement, plusieurs décrivent les performances en écriture des élèves québécois (p. ex. Boivin et Pinsonneault, 2018; CMEC, 2002a, 2002b; DIEPE, 1995; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). Cependant, à notre connaissance, les liens entre performances en écriture et stratégies pédagogiques utilisées en classe de français n'ont jamais été évalués à l'échelle québécoise. Or, la recherche du groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE) a collecté des données sur les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français et les performances en écriture des élèves québécois. Cette recherche avait trois objectifs : décrire les performances en écriture des élèves

de France, de Belgique, du Nouveau-Brunswick et du Québec et les comparer; décrire notamment les stratégies pédagogiques utilisées par leur enseignante et les comparer; identifier des caractéristiques de l'enseignement-apprentissage qui favorisent le développement de la compétence scripturale. Menée en 1993 auprès d'élèves de troisième secondaire, de leur enseignante de français et des directions d'écoles, cette recherche n'a jamais atteint son troisième objectif, faute de budget, et ses données sont disponibles²⁷. À notre connaissance, il n'existe pas de données plus récentes à grande échelle permettant de mettre en relation stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois et performances des élèves en écriture. Cet article a comme objectif d'identifier, au moyen des données de DIEPE (1995), les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale, c'est-à-dire qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

4.3. Méthodologie

Pour répondre à notre objectif, nous faisons une analyse secondaire en utilisant les données collectées en 1993 par le groupe DIEPE. Bien qu'il existe plusieurs définitions de l'analyse secondaire, nous nous inscrivons dans la définition de Hakim (1982), selon qui l'analyse secondaire est une nouvelle utilisation de données (d'enquêtes) dont les résultats prolongent ceux de l'analyse originale (ou primaire) et s'en distinguent. L'avantage principal de l'analyse secondaire est que les données sont disponibles presque immédiatement et gratuitement, tandis que son inconvénient principal est que le cadre théorique et les questions de l'enquête initiale ne peuvent être modifiés (Dale, 1993).

4.3.1. Sujets

Nous retenons l'une des quatre populations d'élèves de la recherche du groupe DIEPE, soit tous les élèves « à l'heure » de la 9^e année (troisième secondaire) du Québec en avril-mai 1993. L'échantillonnage de DIEPE a été effectué selon la technique *jack-knife*, similaire à la méthode

²⁷ Nous remercions Gilles Gagné, responsable pour le Québec de la recherche du groupe DIEPE, de nous avoir donné l'autorisation d'utiliser les données collectées par le groupe DIEPE, ainsi que Léo Laroche, de la firme Éducan Inc., qui nous a gracieusement partagé la base de données de l'étude DIEPE en la convertissant pour qu'elle soit dans un format compatible avec les logiciels actuels de tableur informatique, rendant notre recherche possible.

du *bootstrap* et visant la représentativité de la population. Au Québec, 93,4 % des élèves sélectionnés ont participé; ils provenaient de 93 écoles différentes. Ce sont 1859 élèves qui ont participé à l'épreuve d'écriture et qui composent notre échantillon d'élèves du Québec. L'échantillon des enseignantes est formé des enseignantes qui enseignaient le français aux élèves participants. 300 des 320 enseignantes du Québec sollicitées ont répondu au questionnaire de l'enseignante et composent notre échantillon d'enseignantes. Elles ont chacune de 1 à 22 élèves participants.

4.3.2. Instrumentation

Les données utilisées pour notre analyse secondaire proviennent de trois des instruments de collecte conçus et administrés par DIEPE : le texte écrit par chaque élève, le questionnaire de l'enseignante et le questionnaire de l'élève.

Chaque élève de l'échantillon québécois a écrit, en avril-mai 1993, un seul texte, qui a été évalué au moyen d'une grille d'évaluation comportant 11 critères de correction organisés en quatre composantes découlant du cadre théorique de DIEPE : langue (4 critères), texte (3 critères), communication (3 critères) et qualités particulières (1 critère) (pour plus de détails sur les critères, voir l'annexe 2.2 de notre thèse et DIEPE, 1995, p. 29-30 et 188-192). Un score allant de 1 à 4 points a été attribué à chacun des 11 critères par un membre de l'équipe de 20 correctrices et correcteurs formés du Québec. Pour les critères qui impliquent le décompte des erreurs, les scores de 1 à 4 points sont établis au moyen des quartiles du nombre d'erreurs.

Le questionnaire de l'enseignante, complété en avril-mai 1993 sans contrainte de temps ou d'isolement, compte 152 énoncés. Nous utilisons les 49 énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques : les énoncés retenus sont ceux qui portent sur les moyens (le « comment ») qui ont été utilisés en classe (et non sur le « quoi », les objets enseignés en classe). Ces énoncés sont tous associés à des échelles de type Likert à quatre niveaux, formulés en termes d'importance (« beaucoup » à « pas du tout ») ou de fréquence (de « très souvent » à « rarement ou jamais »); les énoncés sont énumérés à l'annexe 2.1 de notre thèse.

Le questionnaire de l'élève compte 81 énoncés, portant entre autres sur les pratiques d'écriture personnelles, les pratiques d'écriture en classe, les processus utilisés pour écrire et les attitudes par rapport à l'écriture. Les élèves l'ont rempli immédiatement après l'épreuve d'écriture. Nous utilisons 5 énoncés comme variables contrôle, que nous présentons à la section suivante.

4.3.3. Méthode d'analyse des données

Pour déterminer quelles stratégies pédagogiques déclarées être utilisées prédisent l'écriture de meilleurs textes par les élèves, nous effectuons des régressions linéaires à deux niveaux, qui ont l'avantage d'isoler les effets des niveaux des élèves et de l'enseignant, et, ce faisant, de raisonner toutes choses étant égales par ailleurs (Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997), c'est-à-dire peu importe les caractéristiques des élèves (p. ex. le genre de l'élève) ou de l'enseignante (p. ex. l'effet de l'enseignante et l'effet des autres stratégies pédagogiques qu'elle utilise). Sont décrites ci-après la variable dépendante, les onze variables indépendantes, les cinq variables contrôle et les deux niveaux de chaque régression multiple à deux niveaux effectuée et présentée dans cet article. Les résultats présentés dans cet article ayant été obtenus à la suite d'un processus itératif d'analyse de données, nous présentons à la fois la méthode utilisée pour effectuer les régressions et les résultats des analyses qui les ont précédées.

La variable dépendante de chacune des régressions multiples à deux niveaux trouve sa source dans les critères de correction des textes des élèves. Comme mesure de la qualité globale du texte de chaque élève, DIEPE (1995) propose d'utiliser la somme du score obtenu (1 à 4 points) à chacun des 11 critères de correction (somme allant de 11 à 44 points), ce qui ne permet pas de rendre compte de l'organisation des 11 critères en 4 composantes et du poids relatif de chaque critère et de chaque composante. Nous avons tenté à priori une analyse factorielle confirmatoire (AFC) avec le score obtenu pour chacun des textes d'élèves ($n = 1859$) à chacun des 11 critères de correction pour confirmer l'organisation proposée par DIEPE des 11 critères en 4 composantes, sans succès : l'organisation des données empiriques ne concordait pas avec le cadre théorique de DIEPE, « fondement théorique pour la confection d'instruments de mesure en vue de la comparaison des performances écrites des élèves » (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 274). Comme nous le soulignons en 4.2.1, plusieurs conceptualisations des dimensions du texte coexistent; nous avons donc ensuite effectué une analyse factorielle exploratoire (AFE)

pour déterminer les dimensions (ou facteurs) des textes à partir des données empiriques. Nous avons effectué une AFE avec une matrice de corrélation polychorique (estimateur WLSMV, Muthén et Muthén, 2010b), adaptée aux variables ordinales (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006), avec une rotation oblique Oblimin direct, avec une analyse parallèle (pour déterminer le nombre de facteurs à retenir) et avec comme *cluster* le code du correcteur (pour contrôler le biais du correcteur), avec le logiciel *Mplus, version 6* (Muthén et Muthén, 2010a). Les résultats de cette analyse nous font retenir non pas une mais trois solutions factorielles concurrentes, c'est-à-dire trois organisations des critères de correction en dimensions (ou facteurs) de la qualité des textes (3 à 5 critères par dimension). Il était impossible de retenir une seule solution factorielle parce que les trois solutions factorielles ont été jugées équivalentes au moyen de critères statistiques (pour l'évaluation de chaque modèle : khi-carré et valeur p associée, indices TLI et RMSEA, résultats de l'analyse parallèle, ratio variables/facteur; pour l'évaluation de chaque facteur : alpha de Cronbach, coefficient de saturation de chaque énoncé). Dans la figure 7, nous décrivons les organisations des 11 critères de correction (deuxième colonne) selon le cadre théorique de DIEPE (première colonne) et selon chacune des 3 solutions factorielles (trois colonnes de droite), pour les comparer entre elles. Nous présentons à l'annexe 2.5 de la thèse les résultats des analyses factorielles.

Figure 7. Organisations des 11 critères de correction des textes d'élèves selon DIEPE (1995) et selon les trois solutions factorielles retenues

4 composantes de DIEPE		11 critères de DIEPE	4 facteurs de la solution 1	3 facteurs de la solution 2	5 facteurs de la solution 3
Langue		Orthographe	Qualité de la langue écrite (aspects graphiques)	Qualité de la langue écrite (aspects graphiques)	Qualité de la langue écrite (aspects graphiques)
		Ponctuation			
		Syntaxe	Qualité de la langue (syntaxe, sémantique et pragmatique)		Qualité de la langue (syntaxe et sémantique)
		Vocabulaire			
Qualités particulières	Qualités de contenu et de forme	Qualité de la langue (sémantique, pragmatique et structure textuelle)		Qualité de la langue (sémantique et pragmatique)	
Texte	Adaptation aux lecteurs		Cohérence du texte	Cohérence du texte	
	Structuration sémantique et formelle				
	Cohérence des enchainements				
Communication	Conclusion et introduction	Respect de la consigne d'écriture	Respect de la consigne d'écriture	Respect de la consigne d'écriture	
	Longueur et lisibilité				
	Aspects et côtés développés				

Nous avons généré un score factoriel global, rendant compte de la qualité globale du texte de chaque élève, et des scores factoriels partiels, rendant compte de la qualité de chacune des dimensions du texte de chaque élève au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC) pour chacune des trois solutions factorielles retenues. Par exemple, l'AFC de la solution factorielle 1 donne un score factoriel global pour la qualité globale du texte, un score factoriel partiel pour la qualité de la langue écrite (aspects graphiques), un score partiel pour la qualité de la langue (syntaxe, sémantique et pragmatique), un score partiel pour la cohérence du texte et un score partiel pour le respect de la consigne d'écriture. Nous utilisons comme variable dépendante d'une régression multiple à deux niveaux chacun des scores factoriels global et chacun des scores factoriels partiels des trois solutions factorielles. Nous utilisons aussi comme variable dépendante d'une régression multiple à deux niveaux chacune des sommes proposées par DIEPE (1995) pour la qualité globale du texte et pour chacune de ses quatre composantes (langue, texte, communication et qualités particulières).

Les variables indépendantes de chacune des régressions multiples à deux niveaux trouvent leur source dans les énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques du questionnaire de l'enseignante. Parce que plusieurs des 49 énoncés étaient liés au même construit et que cela était incompatible avec la régression – la régression permettant de prédire l'effet de chaque variable toutes choses étant égales par ailleurs et postulant l'absence de multicollinéarité – et parce que, comme nous l'avons vu à la section 4.2.2, aucune organisation des stratégies pédagogiques ne fait consensus, nous avons effectué, ici encore, une analyse factorielle exploratoire (AFE) à priori avec *Mplus version 6* (Muthén et Muthén, 2010a), cette fois avec les réponses des enseignantes de français (n = 300) aux 49 énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques du questionnaire de DIEPE (1995). Cette analyse (Marcotte, 2020) a conduit à une seule solution factorielle de 11 facteurs, qui correspondent chacun à une stratégie pédagogique distincte, comprenant chacun 2 à 6 énoncés du questionnaire.

1. *Faire écrire beaucoup* (3 énoncés)
2. *Faire faire un plan du texte à rédiger* (3 énoncés)
3. *Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* (2 énoncés)
4. *Faire réécrire leur texte* (3 énoncés)
5. *Faire réviser et corriger leur texte* (3 énoncés)
6. *Faire faire de la rétroaction par les pairs* (3 énoncés)
7. *Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire* (4 énoncés)
8. *Donner à apprendre des listes de mots* (2 énoncés)
9. *Faire de la grammaire* (3 énoncés)
10. *Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte* (6 énoncés)
11. *Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte* (2 énoncés)

Onze scores factoriels ont été calculés au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC) avec *Mplus version 6* (Muthén et Muthén, 2010a) pour rendre compte de l'utilisation déclarée, par chaque enseignante de français, de chacune des 11 stratégies pédagogiques ci-dessus. Ces scores factoriels sont utilisés comme variables indépendantes dans chaque régression multiple

à deux niveaux. Plus la valeur d'un score est élevée, plus la fréquence déclarée d'une stratégie pédagogique est élevée (voir l'annexe 2.4 pour les distributions des scores factoriels).

Enfin, cinq variables contrôle provenant du questionnaire de l'élève et liées aux caractéristiques individuelles des élèves sont incluses dans chaque régression : 1) leur sexe; 2) leur perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société; 3) leur perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit; 4) leur perception de la qualité de leur écriture; 5) leur perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent. La variable 1 a deux modalités (1 = garçon; 2 = fille), les variables 2 et 3 en ont quatre (1 = pas important; 2 = peu important; 3 = assez important; 4 = très important), tout comme la variable 4 (1 = très mal; 2 = plutôt mal; 3 = plutôt bien; 4 = très bien) et la variable 5 (1 = plutôt difficile; 2 = assez difficile; 3 = assez facile; 4 = plutôt facile).

Les régressions ont deux niveaux : le premier est celui de l'élève; le deuxième, celui de l'enseignante (code de l'enseignante). Elles sont effectuées avec le logiciel *IBM SPSS Statistics 27.0* en suivant la procédure présentée dans Field (2018). Les variables contrôle ont leur plus petite valeur comme valeur de référence.

4.3.4. Considérations éthiques

Toutes les données utilisées ont été anonymisées par le groupe DIEPE; il est impossible de retracer les individus, élèves comme enseignantes, même en croisant les variables. Notre analyse secondaire a reçu un certificat d'approbation éthique de l'Université en Montréal (numéro de certificat : CPER-17-064-D).

4.4. Résultats

Nous présentons en parallèle, dans le tableau 5, les résultats des quatre régressions pour expliquer les variables relatives à la qualité globale des textes. Seuls les résultats des modèles pleins à deux niveaux sont présentés, pour des raisons de clarté, de concision et de comparabilité des régressions.

Tableau 5. Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables relatives à la qualité globale des textes

	Solution 1, facteur général	Solution 2, facteur général	Solution 3, facteur général	Somme DIEPE, 4 composantes
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)
Estimation des effets fixes				
Constante	-1,14 (0,07) ***	-1,23 (0,07) ***	-1,06 (0,07) ***	19,35 (0,77) ***
<i>Caractéristiques des élèves</i>				
C1 Sexe	0,07 (0,02) ***	0,12 (0,02) ***	0,06 (0,02) **	0,84 (0,22) ***
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	0,04 (0,02) *	0,04 (0,02) **	0,03 (0,02) *	0,43 (0,18) *
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	0,07 (0,02) ***	0,06 (0,02) ***	0,07 (0,02) ***	0,62 (0,21) **
C4 Perception de la qualité de leur écriture	0,09 (0,02) ***	0,09 (0,02) ***	0,09 (0,02) ***	0,93 (0,23) ***
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	0,13 (0,02) ***	0,14 (0,01) ***	0,12 (0,01) ***	1,29 (0,16) ***
<i>Stratégies pédagogiques</i>				
SP1 Faire écrire beaucoup	0,05 (0,03) *	0,042 (0,03) *	0,05 (0,03) *	0,74 (0,29) *
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	-0,02 (0,04)	-0,019 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,13 (0,40)
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	0,05 (0,03) *	0,042 (0,03)	0,05 (0,03) *	0,30 (0,31)
SP4 Faire réécrire leur texte	-0,09 (0,03) **	-0,075 (0,03) *	-0,09 (0,03) **	-0,90 (0,35) *
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	0,04 (0,04)	0,034 (0,04)	0,04 (0,04)	0,46 (0,44)
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	-0,01 (0,03)	-0,006 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,09 (0,26)
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	0,02 (0,03)	0,003 (0,02)	0,02 (0,02)	0,13 (0,26)
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	-0,02 (0,02)	-0,025 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,20 (0,21)
SP9 Faire de la grammaire	0,05 (0,03)	0,044 (0,03) *	0,05 (0,03) *	0,26 (0,29)
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	-0,05 (0,05)	-0,007 (0,05)	-0,06 (0,05)	-0,27 (0,54)
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-0,04 (0,03)	-0,035 (0,02)	-0,04 (0,02)	-0,37 (0,27)
Estimation des effets de covariance				
Résidu	0,15 (0,01) ***	0,13 (0,01) ***	0,14 (0,01) ***	18,16 (0,65) ***
Constante [sujet = enseignante]	0,02 (0,00) ***	0,01 (0,00) ***	0,02 (0,00) ***	1,66 (0,41) ***
Indices d'ajustement du modèle				
-2LL	1843,93	1607,94	1731,26	10467,51
AIC	1881,93	1645,94	1769,26	10505,51
AICc	1882,36	1646,36	1769,68	10505,94
CAIC	2005,38	1769,38	1892,70	10628,96
BIC	1986,38	1750,38	1873,70	10609,96

Légende : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $0,01 \leq p < 0,05$; . $0,05 \leq p < 0,10$;

B : coefficient Bêta (valeur du paramètre); ES : erreur standard; C : variable contrôle; SP : stratégie pédagogique (variable indépendante); -2LL : $-2 * \log$ -vraisemblance ($-2 \log$ -likelihood en anglais); AIC : indice du critère d'information d'Akaike (*Akaike information criteria* en anglais); AICc : indice corrigé du critère d'information d'Akaike (*Akaike information criteria corrected* en anglais); CAIC : indice du critère d'information d'Akaike consistant (*Consistent Akaike information criteria* en anglais); BIC : indice du critère d'information bayésien (*Baysian information criteria* en anglais).

Comme le montrent les cinq indices d'ajustement au modèle (-2LL, AIC, AICc, CAIC, BIC), tous ces indices étant jugés meilleurs lorsqu'ils sont plus bas (Field, 2018), l'ajustement aux données est similaire pour les trois régressions effectuées pour expliquer des scores factoriels globaux (solutions 1, 2, 3), et il est meilleur pour expliquer ceux-ci que la mesure de la qualité des textes proposée par DIEPE (la somme des 11 critères de correction). En effet, lorsque nous comparons par exemple l'indice BIC du premier modèle (1 986,38) et celui du dernier modèle, soit celui expliquant la somme proposée par DIEPE (10 609,96), l'indice BIC du premier modèle est manifestement plus petit, ce qui témoigne de son meilleur ajustement aux données : ce modèle est plus précis et il prédit mieux la variabilité de la variable dépendante (ses résidus sont réduits).

Avant de poursuivre la présentation des résultats des régressions, nous explicitons les choix effectués pour interpréter et synthétiser plusieurs régressions. Nous ne retenons pas un seul seuil de signification statistique (valeur p), puisque le seuil de significativité est arbitraire (Bourque, Blais et Larose, 2009). Alors que Benjamin et 71 collaborateurs (2018) proposent de modifier le seuil de signification statistique par défaut de la valeur p de 0,05 à 0,005, Trafimow et 53 collaborateurs (2018) répondent que ce nouveau seuil serait préjudiciable aux découvertes et aux progrès de la science, puisque trop strict, et que, de toute façon, « aucun des outils statistiques [la valeur p comme les autres] ne devrait être considéré comme la nouvelle méthode magique donnant des réponses mécaniques évidentes » (notre trad., p. 2). Ainsi, réduire l'interprétation de la valeur p pour prendre une décision binaire, basée sur un seuil de 0,05, de 0,01, de 0,005 ou autre, serait, d'après eux, inacceptable; il serait plutôt avisé de faire des inférences basées non seulement sur les résultats d'études uniques, mais « sur des preuves cumulatives de multiples études indépendantes » (notre trad., p. 2). Dans cet article, puisque quatre mesures de la qualité globale des textes concourent (trois solutions factorielles et la somme proposée par DIEPE), nous multiplions les régressions dont les variables dépendantes correspondent à un construit apparenté et diminuons ainsi les chances d'interpréter à tort un effet comme significatif sur la prémisse d'une seule mesure. Nous choisissons alors de ne pas retenir un seuil de significativité plutôt qu'un autre et nous comparons différents modèles de régressions relatifs à la qualité globale des textes ou à une même dimension de la qualité des textes au moyen de leurs indices d'ajustement et des valeurs p des variables indépendantes, que

nous rapportons au moyen de différents seuils ($p < 0,001$, marqué par ***; $p < 0,01$, marqué par **; $0,01 \leq p < 0,05$, marqué par *; $0,05 \leq p < 0,10$, marqué par un point). Cela nous permet de poser un jugement sur le degré de confiance que nous avons dans le rejet de l'hypothèse nulle relative à chaque variable indépendante dans l'ensemble des modèles; en d'autres mots, l'hypothèse nulle étant qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les variables indépendantes et la variable dépendante, cela nous permet de poser un jugement sur la confiance que nous avons dans la présence d'un effet significatif d'une variable (par exemple une stratégie pédagogique) sur les performances des élèves en écriture. Le tableau 6 présente les conditions nécessaires que nous fixons pour chacun des quatre degrés de confiance que nous retenons. Nous donnons un poids moindre à la somme proposée par DIEPE parce que cette mesure de la qualité des textes est moins ajustée aux données.

Tableau 6. Règles de décision pour synthétiser les résultats de plusieurs régressions

Confiance dans la présence d'un effet significatif	Conditions nécessaires
<i>haute</i>	<ul style="list-style-type: none"> • $p < 0,01$ pour plusieurs scores factoriels
<i>assez haute</i>	<ul style="list-style-type: none"> • $p < 0,05$ pour plusieurs scores factoriels
<i>moyenne</i>	<ul style="list-style-type: none"> • $p < 0,05$ pour un seul des scores factoriels • $p < 0,05$ pour la somme proposée par DIEPE
<i>basse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • $p < 0,05$ pour aucun des scores factoriels • $p < 0,05$ pour la somme proposée par DIEPE

Ces précisions faites, nous poursuivons la présentation des résultats du tableau 5 et leur synthèse en utilisant ces règles de décision. Pour ce qui est des prédicteurs de la qualité globale des textes des élèves, du côté des variables contrôle, l'enseignante a toujours un effet significatif sur la qualité globale des textes écrits par les élèves, peu importe les stratégies pédagogiques qu'elle a déclaré utiliser en classe, comme le montrent les valeurs p associées aux paramètres de la constante *sujet = enseignante*. Les variables contrôle liées aux caractéristiques des élèves ont toujours un effet significatif : les filles, les élèves qui accordent de l'importance à savoir bien écrire, les élèves qui accordent de l'importance à apprendre à s'exprimer par écrit, les élèves qui ont une bonne perception de la qualité de leur écriture et les élèves qui ont la perception d'avoir de la facilité à écrire sont des élèves qui écrivent des textes de plus grande qualité globale, et ce,

peu importe l'enseignante et les stratégies pédagogiques utilisées en classe. Ces observations peuvent être faites avec un haut degré de confiance, puisque les valeurs p qui y sont associées sont, pour la majorité des variables et dans la majorité des régressions, très faibles ($p < 0,001$).

Du côté des variables indépendantes, la seule qui prédirait la qualité globale des textes des élèves est la stratégie pédagogique *faire réécrire leur texte*, et ce, peu importe l'enseignante, les caractéristiques des élèves et les autres stratégies pédagogiques déclarées être utilisées. Nous avons un haut degré de confiance dans l'effet négatif de cette stratégie pédagogique sur les performances des élèves en écriture : elle prédirait significativement l'écriture de textes de *moindre* qualité tant pour les mesures de la qualité globale des textes s'appuyant sur des scores factoriels ($p < 0,01$) que pour celle s'appuyant sur une somme des critères de correction ($p < 0,05$). Avec un degré de confiance bas cette fois, la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup* prédirait des textes d'élèves dont la qualité globale est plus grande. Seul le résultat de la régression pour expliquer la somme proposée par DIEPE est statistiquement significatif ($p < 0,05$), tandis que les résultats des trois régressions pour expliquer les scores factoriels globaux (des régressions mieux ajustées aux données) ont des valeurs p associées inférieures au seuil de 0,10. Ainsi, nous avons moins confiance dans l'effet de *faire écrire beaucoup* qu'en celui de *faire réécrire leur texte*. De façon encore moins certaine encore, *faire de la grammaire* et *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* tendraient vers la prédiction des performances des élèves en écriture : les conditions nécessaires pour avoir un degré de confiance bas en cet effet ne sont pas atteintes (2 valeurs p inférieures à 0,1 chacune).

Soulignons que les résultats de la régression effectuée pour expliquer la mesure de la qualité globale proposée par DIEPE (une somme des 11 critères de correction) diffère parfois de celles effectuées au moyen des trois solutions factorielles, par exemple pour ce qui est de la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup*. Ainsi, considérer uniquement la somme proposée par DIEPE mènerait à des résultats distincts, et moins ajustés aux données, comme le montrent les indices d'ajustement des quatre régressions du tableau 5.

La qualité globale d'un texte étant tributaire de la qualité de ses dimensions, nous avons effectué des régressions pour expliquer les variables relatives à chacune de ces dimensions. Nous

synthétisons dans le tableau 7 les résultats de l'ensemble des régressions selon les dimensions de la qualité des textes en utilisant les règles de décision du tableau 6.

Tableau 7. Synthèse du degré de confiance dans la présence d'un effet significatif pour chacune des dimensions de la qualité des textes des élèves

Regroupements de variables à expliquer selon les dimensions	Qualité globale	Qualité de la langue écrite (aspects graphiques)	Qualité de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique)	Cohérence du texte	Respect de la consigne d'écriture
Variables explicatives					
Caractéristiques des élèves					
C1 Sexe	+	+	+	+	+
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	+	+			+
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	+	+	+	+	
C4 Perception de la qualité de leur écriture	+	+	+	+	+
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	+	+	+	+	+
Stratégies pédagogiques					
SP1 Faire écrire beaucoup	+	+	+	+	+
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger					
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte			+		
SP4 Faire réécrire leur texte	-	-	-		-
SP5 Faire réviser et corriger leur texte					
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs					
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire					
SP8 Donner à apprendre des listes de mots			-		
SP9 Faire de la grammaire			+	-	+
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte			-		
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte		-	-		
Enseignante	+	+	+	+	+

Légende : + : effet positif; - : effet négatif; vide : aucun effet observé; haut degré de confiance (fond noir); assez haut degré de confiance (fond gris foncé); degré de confiance moyen (fond gris moyen); degré de confiance bas (fond gris pâle).

Le tableau synthétise, pour chaque variable contrôle et chaque variable indépendante (chaque stratégie pédagogique), les résultats des régressions en indiquant, au moyen de couleurs, le degré de confiance dans la présence d'un effet significatif et, au moyen des signes + et -, le sens de l'effet (positif ou négatif). Le détail des résultats de chaque régression est présenté à l'annexe 2.6 de la thèse. La deuxième colonne du tableau synthétise les résultats relatifs à la qualité

globale du texte, déjà présentés dans le tableau 6, et les quatre colonnes suivantes synthétisent ceux relatifs à chacune des quatre dimensions de la qualité des textes. Plus une cellule du tableau est foncée, plus nous avons confiance dans la présence d'un effet significatif. Par exemple, concernant la qualité globale des textes (deuxième colonne), nous avons un *haut* degré de confiance que la stratégie pédagogique *faire écrire leur texte* a un effet négatif sur la qualité des textes (cellule au fond noir), alors que nous avons un degré de confiance *bas* que la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup* a un effet positif sur la qualité des textes (cellule au fond gris pâle).

Comme le montre le tableau 7, nous ne pouvons pas affirmer avec un *haut* degré de confiance qu'il y a présence d'un effet significatif de l'une des onze stratégies pédagogiques sur chacune des dimensions des performances en écriture des élèves; aucune ne prédit *systématiquement* les performances des élèves en écriture, peu importe la mesure de la qualité des textes utilisée. Des tendances sont tout de même observables pour les stratégies pédagogiques *faire écrire beaucoup* et *faire réécrire leur texte*.

4.5. Discussion des résultats

Nous discutons de l'effet de l'enseignante (section 4.5.1), des stratégies pédagogiques qui prédisent significativement la qualité des textes des élèves (section 4.5.2) et de la mesure des performances des élèves en écriture (section 4.5.3).

4.5.1. L'effet de l'enseignante

Toutes choses étant égales par ailleurs, l'enseignante aurait un effet significatif sur la qualité des textes écrits par les élèves à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire qu'elle aurait un effet peu importe les stratégies pédagogiques qu'elle a déclaré utiliser en classe, peu importe les caractéristiques des élèves, peu importe la dimension de la qualité des textes évaluée et peu importe la mesure de la qualité des textes utilisée²⁸.

²⁸ Seules exceptions : les sommes proposées par DIEPE pour la communication et pour les qualités particulières. Toutefois, les deux régressions effectuées pour expliquer chacune de ces sommes ont des résultats qui ne modifient pas notre degré de confiance dans la présence d'effets significatifs de l'enseignante sur le respect de la consigne d'écriture et sur la qualité de la langue (syntaxe, sémantique et pragmatique).

Nos résultats font ainsi écho à ceux des recherches antérieures, qui, pour d'autres apprentissages que ceux relatifs à l'écriture, montrent que l'enseignante a un effet significatif sur les apprentissages de ses élèves, qui constitue largement l'effet-classe, qui lui explique 10 à 20 % de la variance des performances des élèves (Bressoux, 2001). Quant à la taille d'effet de l'enseignante dans les résultats de nos analyses, tout comme la taille d'effet des autres variables, il nous est malheureusement impossible de nous prononcer clairement, même si nous devrions rapporter (et interpréter) à la fois les valeurs p et les tailles d'effet (Béland, Cousineau et Loye, 2016). En effet, il est difficile de revenir aux valeurs des échelles de type Likert à partir des valeurs des scores factoriels de manière à interpréter les coefficients Bêta et à juger des tailles d'effet.

4.5.2. Les stratégies pédagogiques prédisant de meilleurs textes

Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale, c'est-à-dire qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves? À la lumière de nos résultats, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec un haut degré de confiance qu'une stratégie pédagogique a un effet significatif sur les performances des élèves en écriture, peu importe la mesure de la qualité des textes utilisée. Malgré les analyses effectuées et les efforts employés à faire ressortir des stratégies pédagogiques qui participeraient à de meilleures performances en écriture, les effets des variables rendant compte des stratégies pédagogiques déclarées être utilisées ne sont pas convaincants lorsqu'évalués toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire lorsque l'on considère chaque stratégie pédagogique isolément, peu importe l'utilisation des autres stratégies pédagogiques, l'enseignante et les caractéristiques des élèves, et ce, au moyen de plusieurs mesures des performances en parallèle. Il semble ainsi qu'il n'y ait pas, selon les résultats de nos analyses, une stratégie pédagogique qui participe *particulièrement* au développement de la compétence scripturale, pas de recette gagnante.

Comment interpréter qu'aucune stratégie pédagogique ne participe de façon convaincante au développement de la compétence scripturale, toutes choses étant égales par ailleurs? Nous proposons deux hypothèses interprétatives. Premièrement, nos résultats reposent sur les stratégies pédagogiques déclarées par les enseignantes de français au moyen d'un questionnaire

d'enquête. On le sait, les pratiques déclarées et effectives des enseignantes diffèrent (Clanet et Talbot, 2012 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Lisée et Hassani, 2005); il est ainsi fort probable que les enseignantes interrogées aient eu une compréhension différente des stratégies pédagogiques incluses au questionnaire. De plus, le questionnaire étant basé sur la fréquence d'utilisation des stratégies pédagogiques et non sur la façon dont les stratégies pédagogiques sont utilisées en classe, il est possible que plusieurs enseignantes aient déclaré la même fréquence d'utilisation d'une stratégie pédagogique tout l'en utilisant différemment en classe et que certaines utilisations aient participé davantage au développement de la compétence scripturale des élèves que les autres : les effets différenciés de ces différentes utilisations auraient alors été amalgamés au sein d'une même variable dans nos modèles. Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) montrent la variabilité interindividuelle des pratiques observées chez plusieurs enseignantes ayant la même stratégie pédagogique de référence. Notre hypothèse semble plausible étant donné nos résultats quant à la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup*, pour laquelle une interprétation commune est plus probable que pour les autres stratégies pédagogiques. Cette hypothèse montre donc, à notre avis, qu'il est nécessaire d'évaluer comment les stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale en décrivant finement comment elles sont utilisées en classe.

Deuxièmement, nous pouvons interpréter nos résultats comme une invitation à remettre en question la pertinence de chercher – tant pour les chercheuses et chercheurs que pour les administratrices et administrateurs scolaires – *une* stratégie pédagogique qui participerait au développement de la compétence scripturale, tout contexte confondu. Ce pourrait plutôt être la diversification des stratégies pédagogiques qui participerait au développement de la compétence scripturale. En effet, comme le souligne Tremblay-Wragg (2018), l'utilisation systématique d'une stratégie pédagogique unique, quelle qu'elle soit, peut créer un effet de saturation chez les élèves, et ce, même chez ceux à qui cette stratégie pédagogique convenait très bien initialement : plusieurs auteurs soutiendraient le rôle important de la diversification des stratégies pédagogiques dans l'engagement et l'apprentissage des élèves, cette diversification permettant d'adapter les stratégies pédagogiques à différentes intentions pédagogiques et de profiter des avantages complémentaires de chacune. Bru (1991, 1993) soutient que ce sont les variations interindividuelles et intra-individuelles dans l'utilisation d'une même stratégie pédagogique qui

seraient liées à la réussite des élèves dans l'apprentissage de la langue écrite. Pour l'enseignante au secondaire, cela implique, selon nous, de disposer d'un grand inventaire de stratégies pédagogiques, de varier les stratégies pédagogiques utilisées en classe et, surtout, d'exercer son jugement professionnel pour choisir une stratégie pédagogique adaptée à la situation et à l'objectif. Sur ce dernier point, une évaluation formative des élèves en écriture nous apparaît bénéfique : elle permet à l'enseignante de juger des progrès et des besoins des élèves et il s'agit d'une occasion d'apprendre supplémentaire, impliquant de surcroît de faire écrire les élèves.

Bien que nos résultats suggèrent qu'aucune stratégie pédagogique ne participe de façon convaincante au développement de la compétence scripturale, nous pouvons tout de même faire deux constats avec un degré de confiance moins grand quant aux stratégies pédagogiques *faire écrire beaucoup* et *faire réécrire leur texte*, ainsi que deux constats avec un degré de confiance encore moins grand pour les stratégies pédagogiques *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* et *faire de la grammaire*. Comme le montre le tableau 7, déclarer avoir fait écrire beaucoup pendant l'année scolaire, c'est-à-dire avoir demandé aux élèves de rédiger des textes ou des parties de textes plus souvent ou en plus grande quantité, prédit des textes d'élèves qui seraient de plus grande qualité à la fin de l'année, soit des textes présentant une plus grande cohérence textuelle (une meilleure structuration sémantique et formelle; des enchainements plus cohérents) et un plus grand respect de la consigne d'écriture (conclusion et introduction; longueur et lisibilité; aspects et côtés développés), ce que nous pouvons affirmer avec un degré de confiance moyen ou bas pour toutes les dimensions des performances mesurées. Parmi les recherches portant sur les effets de stratégies pédagogiques sur la qualité des textes des élèves du secondaire en français présentées à la section 4.2.3, aucune ne montre clairement un lien entre le fait de *faire écrire beaucoup* et l'écriture de meilleurs textes, mais ces recherches portent sur des stratégies pédagogiques qui impliquent de faire écrire davantage les élèves, ce qui menait souvent à l'écriture de meilleurs textes. Dans la métaanalyse de Graham et Perin (2007), aucune taille d'effet moyen n'a été calculée parce que le nombre d'études sur cette stratégie pédagogique était trop petit. Difficile de dire donc, par ces résultats, qu'il n'existe pas de lien entre faire écrire beaucoup les élèves et l'écriture de meilleurs textes. En élargissant davantage, en première année du primaire, dans le cadre de la recherche *Lire et écrire*, Pasa, Crinon, Espinosa, Fontanieu et Ragano (2017) montrent un lien entre un indice de performance

narrative à l'écrit et le fait que les enseignantes avaient fait écrire beaucoup (des phrases surtout) leurs élèves. D'après Landry et Allard (2002), qui font une analyse secondaire des données du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) de 1994 et de 1998, les élèves néobrunswickois de 13 et de 16 ans qui ont déclaré écrire beaucoup, en classe et hors classe, auraient de meilleures performances en écriture, mais l'effet de cette variable est très petit (moins de 1 % de la variance). Bref, il semble que *faire écrire beaucoup* pourrait participer au développement de la compétence scripturale, mais des recherches restent à mener sur les manières dont les enseignantes utilisent ces situations d'écriture comme des occasions d'apprentissage pour leurs élèves.

Au contraire, la stratégie pédagogique *faire réécrire leur texte* (demander de faire plus d'un brouillon de leur texte; demander de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit; donner des principes ou des règles pour récrire ou reformuler) prédirait l'écriture de textes de moindre qualité à la fin de l'année scolaire (non seulement des textes de moins grande qualité globale, mais aussi des textes dont la langue est de moindre qualité en ce qui concerne ses aspects graphiques – erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, erreurs de ponctuation – et ses aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques), ce que nous pouvons affirmer avec un degré de confiance haut, moyen ou bas dans presque toutes les dimensions des performances mesurées. Nous n'avons pas d'informations quant à la manière dont les enseignantes ont fait réécrire leurs élèves : les élèves ont-ils réécrit leur texte avant ou après avoir reçu une rétroaction? ont-ils réécrit des textes avec ou sans accompagnement? ont-ils seulement corrigé des erreurs encadrées par l'enseignante ou ont-ils réécrit le texte en profondeur pour l'améliorer? dans quel but devaient-ils réécrire leur texte? Une réécriture sans accompagnement et centrée uniquement sur la correction d'erreurs linguistiques, par exemple, serait susceptible de nuire au rapport à l'écriture, au sentiment de compétence et à la motivation des élèves. Ici encore, il apparaît nécessaire de mener des recherches pour décrire *comment* est utilisée cette stratégie pédagogique en classe. Ce résultat souligne aussi une limite importante de nos résultats : la qualité des textes n'a été évaluée par le groupe DIEPE qu'à la fin de l'année scolaire (une seule mesure). Ainsi, les variables dépendantes des modèles de régression ne représentent pas des progrès, mais un portrait des performances des élèves à un moment de l'année. Nos observations pourraient être les indices que les stratégies pédagogiques participent à la qualité

des textes des élèves ou bien que la qualité des textes des élèves participe au choix des stratégies pédagogiques par les enseignantes : *faire réécrire leur texte* pourrait être une stratégie pédagogique davantage utilisée quand les élèves éprouvent des difficultés et *faire écrire beaucoup*, quand les élèves ont de la facilité en écriture, ce qui pourrait expliquer les résultats obtenus pour ces deux stratégies pédagogiques.

4.5.3. La mesure des performances des élèves en écriture

Il existe plusieurs conceptualisations de la compétence scripturale, plusieurs conceptualisations des dimensions du texte et plusieurs grilles d'analyse des textes (voir section 4.2.1). Le groupe DIEPE proposait, pour obtenir une mesure de la qualité globale des textes, d'additionner le score obtenu à chacun des 11 critères de correction et, pour obtenir une mesure de chaque dimension du texte (langue, texte, communication et qualités particulières), d'additionner le score obtenu à chacun des critères de correction entrant dans cette dimension. Nous ne sommes pas parvenues à valider le cadre théorique de DIEPE au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire. Comme l'expliquent André, Loye et Laurencelle (2016), les méthodes de validation quantitative comme les analyses factorielles peuvent, oui, permettre de mettre en évidence la validité – bien qu'elles gagnent alors à être combinées à des méthodes de validation qualitative comme le panel d'experts (Loye, 2018) – mais aussi de peaufiner une théorie à mettre à l'épreuve empiriquement par la suite. Donc, il nous est difficile de nous prononcer sur la raison pour laquelle l'analyse factorielle confirmatoire des critères de correction échoue : problème de validité de l'instrument de mesure de la performance en écriture (grille de correction, définition des critères), problème dans le cadre théorique même sous-jacent à cette mesure (composantes du texte) ou les deux. À la suite d'analyses factorielles exploratoires, nous retenons trois solutions factorielles, chacune mesurant les performances des élèves au moyen de facteurs différents avec des poids différents (coefficients de saturation). Or, les résultats des régressions effectuées avec les scores factoriels ainsi obtenus montrent que le choix d'une mesure de la qualité des textes a des impacts a) sur l'ajustement des modèles de régressions, comme en témoignent toujours les indices d'ajustement, b) sur les valeurs des paramètres et les valeurs p associées, et donc sur les effets observés des stratégies pédagogiques. De plus, les modèles utilisant une somme de DIEPE sont toujours moins ajustés aux données que ceux utilisant un score factoriel, mais toutes les régressions utilisant un score factoriel ont systématiquement des ajustements équivalents : nous

ne pouvons donc nous prononcer sur le modèle des dimensions du texte à retenir. Le fait que nos résultats diffèrent souvent selon la mesure de la qualité des textes montre la pertinence pour la didactique du français de revoir les dimensions du texte et de se doter de mesures des performances en écriture fiables et répondant aux principes de l'éducatrice. Ce constat rejoint celui de Marcotte, Champoux et Lefrançois (2018), formulé à la suite de l'analyse secondaire de critères de correction de Lefrançois et al. (2008). Des analyses factorielles exploratoires gagneraient à être menées au moyen de textes d'élèves corrigés avec des critères de correction plus nombreux, plus fins, mais surtout n'amalgamant pas d'emblée des phénomènes linguistiques différents (des critères unidimensionnels) pour ainsi valider statistiquement les cadres conceptuels mentionnés ci-haut, entreprise peu conduite jusqu'ici (De Ketele, 2013; Germain, Netten et Séguin, 2004; Savard, Sévigny et Beaudoin, 2007).

4.6. Conclusion

Nos analyses présentent plusieurs limites, notamment liées aux données disponibles. Les stratégies pédagogiques sont celles qui ont été déclarées par les enseignantes : elles ne correspondent pas nécessairement aux stratégies pédagogiques qui seraient observées en classe et une même stratégie pédagogique peut avoir été utilisée de multiples façons en classe par l'ensemble des enseignantes (variations interindividuelles), mais aussi par une seule et même enseignante (variations intra-individuelles). Les données ont été collectées en 1993 et les stratégies pédagogiques pourraient avoir changé depuis, bien que les pratiques des enseignantes de français semblent relativement stables lorsque l'on analyse les réponses aux questionnaires d'enquête depuis 1985. Quant aux variables contrôle, les données collectées par le groupe DIEPE ne permettent pas d'inclure aux modèles des informations quant à l'école et au milieu socio-économique des élèves. Parmi les limites inhérentes aux analyses statistiques effectuées, mentionnons que les interactions n'ont pas été prises en compte dans les régressions et que chaque stratégie pédagogique a été considérée isolément; il serait pertinent de tenir compte des interactions et des effets de différents profils d'utilisation des stratégies pédagogiques dans des recherches subséquentes. Soulignons ici que le fait que nous ne soyons pas en mesure d'affirmer avec un haut degré de confiance qu'une stratégie pédagogique participe au développement la compétence scripturale peut être interprété par la nature même des analyses effectuées et par la nature même des stratégies pédagogiques visant à développer la compétence scripturale :

puisque le fait d'utiliser en classe *souvent* une stratégie pédagogique visant à développer la compétence scripturale implique nécessairement de faire écrire les élèves *plus fréquemment* ou *en plus grande quantité*, inclure dans les régressions multiples la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup* comme variable indépendante fait en sorte que cette variable est nécessairement contrôlée, ce qui permet de connaître les autres prédicteurs des performances des élèves en écriture toutes choses étant égales par ailleurs.

Malgré ces limites, notre recherche a permis de répondre partiellement au troisième objectif envisagé par le groupe DIEPE et ainsi de contribuer aux connaissances en didactique du français, en analysant des données collectées à grande échelle auprès d'échantillons représentatifs de grande taille d'enseignantes et d'élèves du secondaire québécois. Nous avons ainsi pu mettre en relation un certain nombre de stratégies pédagogiques qui sont utilisées en classe de français au secondaire québécois et différentes mesures des performances des élèves en écriture, cohérentes avec les pratiques québécoises en matière d'évaluation de l'écriture. Cela a aussi été l'occasion d'effectuer des analyses factorielles exploratoires pour proposer onze facteurs de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale, une classification de stratégies pédagogiques basée sur l'analyse de pratiques déclarées, et des analyses factorielles exploratoires pour mettre en perspective le cadre conceptuel des dimensions du texte proposé par DIEPE, souvent cité, pour proposer d'autres dimensions du texte basées sur l'évaluation de 1819 textes d'élèves de troisième secondaire du Québec et pour mettre en lumière les recherches à poursuivre pour mesurer les performances des élèves en écriture.

4.7. Références

Pour alléger la thèse, nous avons inclus les références citées dans cet article dans la bibliographie générale de la thèse.

Chapitre 5. Le deuxième article de la thèse

Titre : Des stratégies pédagogiques jugées efficaces par des enseignantes de français d'expérience du secondaire pour développer la compétence scripturale de leurs élèves

Auteurs : Sylvie Marcotte, étudiante au doctorat, Université de Montréal
Pascale Lefrançois, professeure, Université de Montréal

Résumé : Pour identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, les savoirs issus de la recherche sont lacunaires, difficilement comparables et parfois difficilement transposables à la classe. Pour éclairer ces savoirs, nous puisons au savoir d'expérience des enseignantes²⁹ (Tardif et Lessard, 1999) en menant un atelier délibératif (Dogba, Dossa et Dagenais, 2017) avec six enseignantes d'expérience, à l'issue duquel trois ensembles de stratégies pédagogiques sont retenus : *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture; faire écrire (plus); offrir des rétroactions variées.*

Mots-clés : savoirs d'expérience; stratégies pédagogiques; enseignement du français au secondaire québécois; écriture; atelier délibératif

Manuscrit à soumettre à la revue *Formation et profession*

Revue en accès libre dès la publication

²⁹ Dans cet article, nous privilégions le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois sont des femmes.

5.1. Développer la compétence scripturale des élèves du secondaire

Plusieurs s'entendent pour dire que le degré de maîtrise de la langue écrite des élèves du secondaire ne correspond pas aux attentes sociales (Chartrand et Lord, 2013a, p. 515). Selon les résultats de l'enquête *État des lieux sur l'enseignement du français*, menée en novembre 2008 auprès d'enseignantes de quatrième et de cinquième secondaire de français langue première de toutes les régions du Québec (n = 801), 47,8 % des enseignantes interrogées étaient plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'énoncé « À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement » (Chartrand et Lord, 2010a; Paradis, 2012). Même si les discours sur la baisse de niveau sont incessants depuis plus d'un siècle, le niveau ne décline pas :

Ce que l'on occulte en fait avec le thème de la crise, c'est la mutation radicale de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable, mettant au jour par voie de conséquence des difficultés tributaires de sa diversification et du niveau plus élevé de maîtrise exigé, et cela pour tous et non plus pour quelques catégories de la population. (Reuter, 1996, p. 11)

L'analyse des résultats des élèves à l'épreuve d'écriture de cinquième secondaire du ministère de l'Éducation du Québec en français langue première administrée depuis plus de 30 ans montre qu'ils se sont toujours maintenus (Lefrançois et al., 2012; Lombard, 2013). Ainsi, la qualité du français écrit reste stable, bien qu'il faudrait tout de même faire en sorte que le niveau s'améliore (Lefrançois, 2015). Ce constat rejoint celui de Chartrand : « si le discours de la déperdition est inacceptable, le statu quo l'est tout autant : on peut faire mieux » (Chartrand, 2012a, p. 25). Mais comment faire mieux à l'échelle de l'école québécoise? Pour travailler au développement de la compétence scripturale (Reuter, 1996; DIEPE, 1995) des élèves du secondaire québécois, l'une des entrées possibles est celle des stratégies pédagogiques. D'abord prescriptive, l'étude de l'enseignement est devenue descriptive (Tardif et Lessard, 1999) et de plus en plus de recherches en didactique du français se centrent sur l'activité de travail de l'enseignante (Wirthner, 2011) et sur la connaissance des pratiques effectives en classe de français (Dolz et Simard, 2009), au Québec (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a; 2013b; Lord, 2012) et ailleurs (p. ex. Schneuwly et Dolz, 2009). Au lieu de proposer des stratégies pédagogiques nouvelles, nous proposons d'identifier les stratégies pédagogiques qui sont déjà utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois et qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves.

5.2. Les stratégies pédagogiques

D'après le réseau conceptuel de Messier (2014), les stratégies pédagogiques sont choisies dans le cadre de la démarche didactique d'une enseignante. Après avoir analysé la situation pédagogique (diagnostic pédagogique) et avoir défini les objectifs à atteindre, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à développer chez les élèves (objectif pédagogique), l'enseignante organise des opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes d'une situation pédagogique réelle, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Ce processus d'organisation résulte en l'adoption d'une stratégie pédagogique, qui est ensuite utilisée dans l'action pédagogique. La stratégie pédagogique est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). L'enseignante peut utiliser une stratégie pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers. Le concept de stratégie pédagogique est analogue à celui de méthode pédagogique; toutefois, la méthode pédagogique a été « validée empiriquement ou scientifiquement » et elle est « connue et partagée sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante » (Messier, 2014, p. 215). Le concept de stratégie pédagogique, « à l'intersection de la didactique et de la pédagogie » (Messier, 2014, p. 230), situe les opérations dans une démarche didactique et autour de l'atteinte d'un objectif pédagogique (dans notre cas, le développement de la compétence scripturale des élèves). Ce concept permet aussi de rassembler sous un même terme générique tout moyen que met en place l'enseignante pour que ses élèves apprennent (Messier et Lafontaine, 2016).

Les stratégies pédagogiques dont l'objectif pédagogique est de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois sont nombreuses. Nous avons recensé et classé les stratégies pédagogiques provenant des sources suivantes : les questionnaires des enquêtes qui ont porté notamment sur l'enseignement de l'écriture au secondaire québécois (Baribeau et al., 1996; Bibeau et al., 1987; Chartrand et Lord, 2010; CMEC, 2003; DIEPE, 1995; Lefrançois et al., 2008; Lusignan et al., 1996), la recherche décrivant comment des enseignantes d'expérience enseignent l'écriture en classe au secondaire québécois (Chartrand et Lord, 2013), des recherches mettant en relation des stratégies pédagogiques implantées en classe de français au secondaire québécois et les performances des élèves en écriture (Bélanger, 2007; Blain, 2010;

Désilets, 2000; Gauthier, 2002; Grégoire, 2012; Lefrançois et al., 2008; Marcoux, 1999), les recherches mettant en relation des stratégies pédagogiques implantées en classe, peu importe la langue d'enseignement, et les performances d'élèves adolescents en écriture (Graham et Perin, 2007) et les propositions de didacticiennes et de didacticiens du français présentées dans trois recensions des écrits (Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Paradis, 2012 ; Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois, et Larose, 2016). Ce travail a fait ressortir plus de 120 stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois (voir le deuxième chapitre de la thèse pour le détail), qui vont de l'enseignement magistral à faire écrire les élèves en collaboration.

5.3. Les savoirs issus de la recherche

À notre connaissance, seulement deux recherches mettent en relation les performances des élèves en écriture et des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois sans qu'elles n'y soient implantées (recherches corrélationnelles et non quasi expérimentales) : les recherches de Marcotte et Lefrançois (article 1) et de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008). Marcotte et Lefrançois font une analyse secondaire des données collectées à grande échelle par le groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE) auprès de 1815 élèves québécois de troisième secondaire et de leur enseignante de français (n = 300) à la fin de l'année scolaire 1992-1993; elles montrent qu'aucune des onze stratégies pédagogiques incluses aux modèles statistiques (pratiques déclarées par les enseignantes par questionnaire) ne prédit, avec un haut degré de confiance, l'écriture de textes de meilleure qualité par les élèves à la fin de l'année scolaire. Par contre, il semble que *faire écrire beaucoup* les élèves puisse être lié à de meilleures performances, et, de manière beaucoup moins certaine, *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* et *faire de la grammaire* pourraient être bénéfiques. De plus, *faire réécrire leur texte* pourrait être lié à de moindres performances. Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) décrivent les liens entre les pratiques déclarées par questionnaire de quatre enseignantes de français du secondaire québécois en 2003-2004 et l'amélioration de la composante linguistique de la compétence scripturale, mesurée par la diminution du nombre d'erreurs faites par les élèves dans leurs textes; ils montrent que, lorsqu'utilisées en grand nombre, les pratiques d'enseignement explicite et les situations d'apprentissage ludiques sont

liées à une diminution du nombre d'erreurs des élèves. Les recherches de Marcotte et Lefrançois et de Lefrançois et collaborateurs, dont les échantillons diffèrent par leur nombre et leur récence, ont porté sur des stratégies pédagogiques différentes et leurs résultats diffèrent.

Du côté des recherches qui mettent en relation les performances des élèves en écriture et des stratégies pédagogiques qui ont été implantées en classe de français au secondaire (protocole quasi expérimental), en interrogeant huit bases de données informatiques (ProQuest; ERIC; ÉRUDIT; DAF; Persée; le Portail pour l'enseignement du français; les archives de Repères) au moyen de différentes combinaisons de mots-clés (« enseignement », « apprentissage », « écriture », « enseignement de l'écriture », « secondaire », « français », « qualité »), nous en avons recensé six entre 1995 et 2015 : les recherches de Bélanger (2007), de Blain (2010), de Désilets (2000), de Gauthier (2002), de Grégoire (2012) et de Marcoux (1999). Ces six recherches ont été menées à petite échelle (n = 1 à 4 enseignantes) et elles agglomèrent chacune au sein d'un même traitement quasi expérimental plusieurs stratégies pédagogiques, ce qui ne permet pas d'isoler les effets respectifs de chaque stratégie pédagogique. Ces six recherches portent toutes sur des stratégies pédagogiques différentes, ce qui rend toute comparaison de ces recherches difficile. Elles parviennent rarement à montrer qu'un traitement a un effet sur les performances des élèves en écriture : seule celle de Grégoire (2012) a montré au moyen de tests statistiques que l'utilisation du traitement de texte dans le cadre du cours de français (faire écrire au traitement de texte et faire réviser en utilisant des outils informatiques) était liée à une diminution des erreurs d'orthographe lexicale.

En raison de la rareté des recherches dans les bases de données qui répondent à nos critères, nous incluons deux synthèses des connaissances sur l'enseignement de la grammaire, qui rapportent des recherches quasi expérimentales mettant en relation les performances grammaticales des élèves dans les textes qu'ils écrivent et des stratégies pédagogiques qui ont été implantées en classe de français au secondaire : la synthèse de Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose (2016) et celle de Boivin (2018). Ces synthèses comptent deux recherches quasi expérimentales qui répondent à nos critères et qui s'ajoutent aux recherches que nous avons déjà rapportées. Nadeau et Fisher (2014) montrent que conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour) participe à ce que les élèves produisent

moins d'erreurs d'accord du verbe et d'homophones grammaticaux dans leurs textes. Boivin et Pinsonneault (2014) implantent en classe des séquences didactiques qui articulent grammaire et écriture; elles montrent que faire découvrir une règle de grammaire, puis faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent cette nouvelle connaissance participe à ce que le nombre d'erreurs d'homophones grammaticaux et de coordination diminue dans leurs textes.

Enfin, du côté des recherches menées au secondaire en classe de langues autres que le français, elles sont très nombreuses. La métaanalyse de Graham et Perin (2007) sur les stratégies pédagogiques qui améliorent la qualité de l'écriture des élèves adolescents (123 recherches quasi expérimentales, devis quasi expérimentaux, élèves de la 4^e à la 12^e année) montre que les stratégies pédagogiques suivantes sont celles dont la taille d'effet moyenne est la plus grande (nous retenons $d \geq 0,50$) : *ex aequo*, *l'enseignement explicite de stratégies d'écriture* (0,82) et *l'enseignement explicite de la production de résumé* (0,82); *l'aide des pairs lors de l'écriture* (0,75); *l'assignation d'objectifs pour le texte à produire* (0,70); *l'utilisation du traitement de texte* (0,55); *l'enseignement explicite de la combinaison de phrases* (0,50). Soulignons que transposer les résultats de cette analyse à la classe de français du secondaire québécois poserait problème, surtout parce que l'écriture n'est pas évaluée, dans les recherches analysées par Graham et Perin (2007), de la même façon qu'en classe de français au secondaire québécois : 1) le plus souvent, ces recherches reposent sur une évaluation holistique (toutes les composantes du texte sont considérées simultanément et une seule note est attribuée pour l'ensemble du texte écrit), alors qu'en classe de français au secondaire québécois, l'évaluation est analytique (une note est attribuée pour chaque composante du texte, prise séparément); 2) les composantes du texte qu'elles prennent en compte dans l'évaluation vont du ton et de la voix utilisés au vocabulaire employé, en passant l'organisation du texte et la structure des phrases, et les erreurs linguistiques sont pas ou peu considérées dans l'évaluation, contrairement à ce qui est le cas au secondaire québécois.

Comme nous venons de le voir, il est difficile de nous prononcer sur les stratégies pédagogiques déjà utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves : les savoirs issus de la recherche sont soit lacunaires, soit difficilement comparables, soit difficilement transposables. Il apparaît alors

pertinent d'emprunter deux avenues : 1) mener davantage de recherches empiriques sur les stratégies pédagogiques déjà utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale; 2) puiser à d'autres sources de savoir que les savoirs issus de la recherche. Nous proposons d'apporter des éléments de réponse à notre question en puisant à une autre source de savoir que la recherche (2), les savoirs d'expérience des enseignantes, ce qui permet par le fait même de cibler les stratégies pédagogiques desquelles faire des objets de recherches empiriques prioritaires (1), qui sont, de surcroît, réellement utilisées dans les classes et auxquelles les enseignantes adhèrent.

5.4. Les savoirs issus de l'expérience des enseignantes

Comme le faisaient remarquer Gauthier et Tardif déjà en 2005, le rôle de l'enseignante est de plus en plus conçu comme celui d'une professionnelle de l'intervention pédagogique, qui est munie de certains savoirs et qui fait face à une situation complexe, mais qui ne peut appliquer mécaniquement ces savoirs dans cette situation; elle doit plutôt délibérer, réfléchir à la situation et décider. Pour fonder son action au quotidien, l'enseignante exerce son jugement en puisant à plusieurs sources de savoir réunies et un « réservoir de connaissances "bien garni" sera donc un précieux atout pour les enseignants qui, dans leur pratique, recherchent des solutions appropriées à leurs problèmes. » (Gauthier et Tardif, 2005, p. 384) Quelles sont ces sources de savoir pour l'enseignante? Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) en identifient six, en bonifiant les sources de savoirs relevées par Tardif, Lessard et Lahaye (1991) : les disciplines, le curriculum, l'expérience, la tradition pédagogique, l'action pédagogique, les sciences de l'éducation. Gauthier et al. (1997) ainsi que Gauthier et Tardif (2005) présentent le savoir d'expérience comme une source de savoir parmi d'autres et ayant le même statut que les autres, mais Tardif et Lessard (1999) vont plus loin :

les connaissances issues de l'expérience du métier ne forment pas seulement une catégorie de connaissances parmi d'autres; elles servent également d'assise aux autres connaissances, puisque c'est à partir de l'expérience que ces dernières sont évaluées et utilisées dans le travail (Tardif et Lessard, 1999, p. 371-372)

Parce que « la connaissance des enseignantes ne provient pas d'une source unique, mais de plusieurs sources, alors cette diversité même des connaissances pose le problème de leur unification et de leur recomposition par et dans le travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 370),

d'autant plus qu'il peut y avoir, entre ces différentes connaissances³⁰, « des contradictions, des dilemmes, des tensions, des "conflits cognitifs" » (Tardif et Lessard, 1999, p. 370). L'expérience du travail a alors un rôle fondamental dans l'« édification de la connaissance » des enseignantes. Les connaissances des enseignantes sont « médiatisées par le travail qui leur fournit des principes de hiérarchisation des connaissances utilisables pour affronter et solutionner les situations quotidiennes » (Tardif et Lessard, 1999, p. 372). Les enseignantes ne font pas qu'utiliser ou appliquer des connaissances dans leur travail, elles les transforment et les adaptent par et pour le travail et elles en produisent alors de nouvelles. Comme le soulignent Morrissette et Malo (2019), présenté ainsi, le savoir d'expérience est inscrit surtout dans un cadre cognitif (Schön insiste peu sur l'aspect social du savoir d'expérience) et ce savoir gagne à être situé dans des cadres constructiviste et interactionniste symbolique, les interactions façonnant l'expérience.

Puisque le savoir d'expérience des enseignantes reposent sur une hiérarchisation des savoirs issues de plusieurs sources, et puisque nous ne pouvons hiérarchiser les savoirs issus de la recherche quant aux stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois (voir section 5.3), cet article vise ainsi à identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes.

5.5. Méthodologie

5.5.1. L'atelier délibératif

Lors d'un atelier délibératif, les participantes et participants discutent des résultats de la recherche disponibles et les contextualisent pour déterminer ce qu'ils signifient à la lumière de leurs connaissances tacites et de leur expérience du terrain (Boyko, Lavis, Abelson, Dobbins et Carter, 2012). Il s'agit d'un outil de transfert des connaissances utilisé principalement en santé publique qui s'inscrit dans le cadre plus large des processus délibératifs. D'après Lomas, Culyer,

³⁰ Ces auteurs tout comme plusieurs autres utilisent parfois le terme « connaissances », parfois le terme « savoirs », en raison du terme anglais « knowledge » (Borges et al. 2019).

McCutcheon, McAuley et Law (2005), les processus délibératifs offrent un moyen de combiner différents types de données, et ce, de façon transparente et explicite. Cette combinaison est pertinente et nécessaire parce que les données probantes (lorsqu'elles existent) sont essentiellement incertaines, dynamiques, complexes, contestables et rarement complètes; il faut alors qu'elles soient interprétées et complétées par des données issues de l'expérience locale, qui est contextualisée. À la suite de Fearon (1998), Gauvin définit le « processus délibératif » comme « un processus permettant à un groupe d'acteurs de recevoir et d'échanger de l'information, de faire l'examen critique d'un enjeu, et d'en venir à une entente qui guidera la prise de décision » (Gauvin, 2009, p. 1; 2010, p. 1). À la suite d'une revue exploratoire de la littérature sur les ateliers délibératifs, Dogba et al. (2017) soulignent que l'atelier délibératif est avant tout un processus délibératif (et non un débat) : alors que le débat consiste à s'opposer, à argumenter, à s'affirmer, à promouvoir des opinions pour persuader ainsi qu'à gagner ou à perdre, la délibération consiste à collaborer, à discuter, à créer des relations, à apprendre des autres et à faire des choix ensemble (Dogba et al., 2017). Ils notent enfin que l'atelier délibératif peut avoir quatre objectifs : « définir des priorités de santé publique; créer ou implanter un algorithme de traitement; créer ou évaluer une plateforme de transfert des connaissances; définir des priorités de recherche », ce dernier correspondant au nôtre.

5.5.2. Les participantes

Nous avons demandé aux conseillères pédagogiques de 4 commissions scolaires francophones de la Grande région de Montréal et aux directions pédagogiques de 18 écoles privées francophones de la Grande région de Montréal de nous recommander des enseignantes d'expérience, c'est-à-dire des enseignantes de cinq années d'expérience ou plus (Martineau, 2006), qui ont généralement terminé la phase d'insertion (ou d'intégration) professionnelle, comprenant moult difficultés, et solidifié leurs pratiques d'enseignement (Huberman, 1989 ; Mukamurera et Uwamariya, 2005), qui ont passé le cap où il y a le plus d'attrition dans le métier (Loignon, 2006 ; Tardif, 2010) et qui ont eu un certain temps pour développer des savoirs d'expérience. Il a été demandé que ces enseignantes soient reconnues (par leurs pairs, par leur direction ou par leur conseillère pédagogique) comme ayant un intérêt marqué pour l'écriture ou bien comme de bonnes enseignantes de l'écriture, et aient de l'expérience d'enseignement au deuxième cycle du secondaire (pour qu'il soit plus facile de mettre en commun les stratégies

pédagogiques utilisées). Se sont montrés intéressés 12 enseignantes et enseignants; ont participé à l'atelier délibératif six enseignantes de plus de cinq ans d'expérience (min = 5,5; max = 22; moy = 11,08). Elles sont toutes enseignantes de français langue première au secondaire québécois, soit dans une école publique (n = 2), soit dans une école privée (n = 4) de la Grande région de Montréal.

5.5.3. Avant l'atelier délibératif : la préparation des participantes

Pour préparer l'atelier délibératif, nous avons suivi les étapes proposées par Dogba et collaborateurs (2017) : rédiger un résumé des recherches sur le problème à résoudre; développer le questionnaire; préparer un aperçu des objectifs de la rencontre et préparer les questions de discussion; une semaine à l'avance, envoyer les objectifs de la réunion (nous l'avons fait dans un courriel et dans le formulaire d'informations et de consentement³¹), le questionnaire et le résumé des recherches (ces documents sont disponibles aux annexes 3.1 et 3.2 de la thèse).

Le résumé des recherches est un document qui possède les caractéristiques du genre de discours « note scientifique » (*evidence brief*) ou « note politique » (*policy brief*) conçu en suivant les principes et conseils de Dogba et al. (2017) et de Ridde, Dagenais et DesRosiers (2017). Il résume et vulgarise les savoirs issus de la recherche (voir section 5.3), plus particulièrement ceux dont les effets étaient les plus significatifs et les plus grands dans chaque catégorie de recherches. Il a fait l'objet d'une validation par des entretiens de validation (une enseignante de français au secondaire retraitée, une enseignante de français au secondaire d'expérience non participante ainsi que deux didacticiennes du français au secondaire), ce après quoi nous avons ajusté les consignes et adapté le vocabulaire employé, notamment quant aux stratégies pédagogiques nommées³².

Le questionnaire préparatoire n'a pas comme objectif principal la collecte de données. Puisque plus de 120 stratégies pédagogiques peuvent être utilisées pour développer la compétence

³¹ Nous avons obtenu un certificat d'approbation éthique de l'Université en Montréal (numéro de certificat : CPER-17-064-D) pour effectuer cette recherche.

³² Par exemple, la stratégie pédagogique *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* a été renommée *aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture* dans le résumé des recherches, ainsi que dans le questionnaire préparatoire.

scripturale des élèves et puisque le résumé des recherches rapporte seulement les résultats relatifs à 15 stratégies pédagogiques (regroupées en 9 ensembles), le questionnaire comprend chacune des 120 stratégies pédagogiques pour éviter que certaines ne soient oubliées pendant l'atelier délibératif. Il vise aussi à ce que les participantes lisent le résumé des recherches avant l'atelier délibératif et qu'elles commencent leur réflexion quant aux stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves. Le questionnaire porte sur les stratégies pédagogiques déclarées avoir été utilisées par chaque enseignante, les stratégies pédagogiques qui développent la compétence scripturale de leurs élèves et les trois stratégies pédagogiques qui le font particulièrement. Il a fait l'objet d'une validation par des entretiens de validation, avec les quatre mêmes personnes, ce qui nous a permis d'ajuster les consignes, d'adapter et de préciser le vocabulaire employé, mais surtout de revoir l'organisation des stratégies pédagogiques : alors que le questionnaire listait initialement 120 stratégies pédagogiques différentes, ce qui rendait sa complétion longue et pénible, celles-ci ont été réorganisées de manière à former 28 ensembles de stratégies pédagogiques (en gris et en gras dans le questionnaire). Les stratégies pédagogiques sont listées dans un ordre aléatoire et les vocables employés sont les mêmes que ceux employés dans le résumé des recherches, pour faciliter la mise en parallèle des deux documents.

Une semaine avant l'atelier, il était annoncé que, lors du « groupe de discussion » (nous avons privilégié ce terme avec les participantes parce que connu et similaire à l'atelier délibératif), elles partageraient leur expérience d'enseignement avec d'autres enseignantes de français, discuteraient des « méthodes d'enseignement » (nous avons privilégié ce terme avec les participantes parce qu'il est plus usité dans le milieu scolaire) qu'elles utilisent en classe et des méthodes d'enseignement qui développent le plus, selon elles, la compétence à écrire de leurs élèves. Il leur a été dit qu'elles choisiraient, ensemble, deux méthodes d'enseignement qui peuvent particulièrement rendre les élèves du secondaire compétents en écriture, à la lumière des résultats de la recherche disponibles et de leur expérience du terrain. Elles devaient lire le résumé des recherches en se demandant si « les méthodes d'enseignement qui y sont énumérées rendent effectivement les élèves du secondaire compétents en écriture, selon [leur] expérience d'enseignante ». Elles devaient aussi remplir le questionnaire préparatoire « en identifiant les méthodes d'enseignement qui rendent les élèves du secondaire compétents en écriture, selon

[leur] expérience d'enseignante ». Il était précisé que le questionnaire préparatoire « présente un grand nombre de méthodes d'enseignement qu'une enseignante de français peut utiliser en classe pour rendre ses élèves compétents en écriture et que certaines de ces méthodes sont présentes dans le Résumé des recherches, alors que d'autres ne le sont pas »; elles pouvaient ainsi identifier les stratégies pédagogiques qui, selon leur expérience, rendent les élèves compétents en écriture, que ces stratégies pédagogiques aient fait l'objet de recherches ou non.

5.5.4. Pendant l'atelier délibératif : le déroulement et la collecte de données

L'atelier délibératif a eu lieu en février 2017, après les heures d'école, dans une petite salle conviviale située hors des murs des écoles et de l'université, pour éviter de donner préséance aux savoirs issus de la recherche (Dogba et al., 2017). L'atelier délibératif a été animé par la chercheuse principale et a duré deux heures et 5 minutes. Une caméra fixe a capté tous les échanges, pour qu'ils puissent être transcrits et analysés après l'atelier.

Nous avons adapté le déroulement de l'atelier délibératif de Dagenais et Mc Sween-Cadieux (2017). L'atelier est divisé en sept temps, tributaires de sept consignes différentes de l'animatrice. **Premier temps** (9 minutes) : L'animatrice présente la problématique, l'objectif de l'atelier délibératif et ses règles de bon déroulement. Elle souligne qu'il s'agit d'un atelier délibératif et qu'elles doivent choisir *ensemble*, « deux méthodes d'enseignement qui peuvent particulièrement rendre les élèves du secondaire compétents en écriture ». **Deuxième temps** (24 minutes) : Lors d'un premier tour de table, chaque enseignante se présente en soulignant son expérience et les particularités de son contexte d'enseignement et de ses élèves, puis présente une stratégie pédagogique qui lui semble particulièrement intéressante pour développer la compétence scripturale de ses élèves parmi les trois qu'elle avait choisies dans le questionnaire préparatoire. Pour éliminer les généralités, il est demandé qu'elle s'appuie sur son expérience pour raconter de façon concrète et détaillée comment elle utilise cette stratégie pédagogique et qu'elle dise comment et pourquoi elle rend ses élèves compétents en écriture. **Troisième temps** (57 minutes) : Les participantes écrivent sur un carton le nom de la stratégie pédagogique qu'elles ont présentée et le déposent sur la table; les cartons seront utilisés pour faciliter les échanges portant sur un nombre certain de stratégies pédagogiques et pour aider les délibérations, par la manipulation de ces cartons. L'animatrice lit chaque carton en demandant

si la stratégie pédagogique est jugée gagnante par d'autres enseignantes et si d'autres ont choisi cette stratégie pédagogique dans leur questionnaire préparatoire parmi les trois stratégies pédagogiques qui, selon elles, développaient *particulièrement* la compétence scripturale. Les enseignantes discutent de la façon dont elles utilisent chacune des stratégies pédagogiques sur la table et des raisons pour lesquelles elles jugent ou non qu'elles développent particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves. **Quatrième temps** (6 minutes) : Devant les variations constatées au troisième temps dans la compréhension et l'utilisation des stratégies pédagogiques déjà mentionnées, les participantes écrivent ensemble, sur des cartons d'une autre couleur, ces différentes compréhensions et utilisations, pour faciliter les délibérations par la suite. **Cinquième temps** (13 minutes) : Pour inclure aux échanges d'autres stratégies pédagogiques que celles déjà mentionnées, des participantes ajoutent des stratégies pédagogiques qu'elles avaient choisies comme deuxième et troisième choix dans leur questionnaire préparatoire. Soit elles marquent d'un signe graphique le carton sur la table qui indiquait déjà cette stratégie pédagogique, soit elles ajoutent un nouveau carton à ceux déjà présents sur la table. **Sixième temps** (9 minutes) : Pour atteindre l'objectif de l'atelier délibératif, l'animatrice demande aux participantes de sélectionner, de façon consensuelle, un nombre plus petit de stratégies pédagogiques qui participent *particulièrement* au développement de la compétence scripturale des élèves, à la lumière de leur expérience et des savoirs issus de la recherche disponibles, en s'aidant des cartons déposés sur la table. Les participantes délibèrent à propos de chacune des stratégies pédagogiques se trouvant sur la table jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Les participantes déplacent des cartons au centre de la table pour conserver les stratégies pédagogiques qui développent *particulièrement* la compétence scripturale des élèves selon leur savoir d'expérience, en mettent certains de côté lorsqu'elles jugent, consensuellement, que ces stratégies pédagogiques participent moins au développement de la compétence scripturale des élèves, et en superposent d'autres, pour rassembler des stratégies pédagogiques parce que jugées similaires. L'animatrice s'assure que toutes participent à la discussion. **Septième temps** (7 minutes) : L'animatrice résume les conclusions auxquelles le groupe est parvenu et s'assure que toutes les participantes comprennent de la même façon comment ont été rassemblées certaines stratégies pédagogiques. Elle s'assure aussi que les stratégies pédagogiques retenues sont utilisées par toutes les participantes pendant l'année scolaire en cours et qu'elles sont toutes

jugées comme participant *particulièrement* au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Enfin, l'animatrice remercie les participantes.

5.5.5. Après l'atelier délibératif : l'analyse des données

Les discussions tenues pendant l'atelier délibératif ont été retranscrites et y a été intégré ce qui a été inscrit sur les cartons déposés sur la table pendant l'atelier délibératif, les mouvements subis par les cartons, les gestes des participantes. Ce verbatim a fait l'objet d'une analyse de contenu au moyen d'une grille conçue aux fins de cette recherche (voir annexe 3.3 de la thèse). Nous avons divisé les transcriptions en unités de sens, délimitées par les changements de locutrice et par les changements d'objet (stratégie pédagogique), codées au moyen de catégories ouvertes et fermées. Pour concevoir notre grille, nous avons d'abord écouté plusieurs fois la captation vidéo et il est apparu qu'au cours des échanges, chaque stratégie pédagogique suivait une trajectoire : 1) une enseignante désigne cette stratégie pédagogique et peut expliquer pourquoi elle la désigne comme participant au développement de la compétence scripturale; 2) cette stratégie pédagogique fait l'objet de discussions durant lesquelles des savoirs d'expérience peuvent être convoqués soit pour la retenir, soit pour l'écarter ou l'agglomérer à d'autres stratégies pédagogiques, formant ainsi un ensemble; 3) cette stratégie pédagogique est soit retenue, soit écartée ou agglomérée à d'autres, dans un ensemble de stratégies pédagogiques, pour atteindre un consensus, produit du processus délibératif. Notre grille comprend ainsi des questions pour décrire le produit de l'atelier délibératif et d'autres pour décrire le processus délibératif (dont la trajectoire de chaque stratégie pédagogique nommée jusqu'à l'atteinte du consensus), ces deux groupes de questions comprenant chacun des questions ouvertes et fermées pour décrire les éléments susmentionnés, et ce, dans le cadre de l'argumentation (thèses et arguments), l'atelier délibératif étant un processus délibératif et donc un genre oral argumentatif. La grille inclut aussi une catégorie pour rendre compte des différentes utilisations et définitions de chaque stratégie pédagogique. Pour répondre à notre objectif de recherche, nous présentons les résultats de notre analyse du contenu et en discutons en nous centrant sur les stratégies pédagogiques retenues à l'issue de l'atelier délibératif. Nous laissons donc délibérément de côté la description du processus délibératif et des mécanismes qui pourraient expliquer le consensus atteint à sa fin, les arguments utilisés pendant le processus délibératif, dont le savoir d'expérience qui peut avoir été convoqué explicitement ainsi que les stratégies pédagogiques

nommées pendant l'atelier délibératif sans être retenues par les participantes, bien que ces thématiques pourraient faire l'objet d'articles en soit. Un résumé des discussions aux différents temps de l'atelier qui prend compte des éléments de notre analyse de contenu se trouve à l'annexe 3.4 de la thèse. Ne sont pas traitées dans cet article les réponses au questionnaire préparatoire; ce dernier est, rappelons-le, un outil de préparation à l'atelier délibératif et non un outil de collecte de données.

5.6.Résultats et discussion

5.6.1. Le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif

Notre objectif de départ était d'identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves au moyen du savoir d'expérience des enseignantes. À la fin de l'atelier délibératif mené avec six enseignantes de français d'expérience du secondaire québécois, un consensus est atteint. Au lieu de nommer quelques stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, les participantes ont aggloméré, pendant l'atelier délibératif, plusieurs stratégies pédagogiques de manière à former trois ensembles de stratégies pédagogiques, puis elles s'entendent pour désigner ces ensembles comme les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale de leurs élèves, ce qui n'était pas prévu par les chercheuses.

Au fil des discussions, les enseignantes classent dans un premier ensemble la stratégie pédagogique *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*, ce dans quoi elles incluent le modelage de la planification (par un plan du texte) ou de la révision. Des stratégies d'écriture enseignées peuvent aussi être de donner un objectif au texte à produire (par exemple convaincre quelqu'un) et se faire relire par un pair pour recevoir une rétroaction. Les enseignantes classent aussi dans ce premier ensemble la stratégie pédagogique présente dans le résumé des recherches *montrer et analyser des textes modèles*, qu'elles désignent par *montrer des plans de textes* et *montrer des exemples de textes*, et les exemples sont soit seulement des bons exemples ou à la fois de bons et de mauvais exemples. En somme, les exemples montrés aux élèves peuvent être

des stratégies, des processus ou des textes et ils peuvent être des exemples ou des contrexemples. Nous nommons ce premier ensemble *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture*.

À la fin de l'atelier, les enseignantes s'entendent sur *faire écrire plus les élèves* (les faire écrire plus souvent, en plus grande quantité, des textes ou des parties de textes), une stratégie pédagogique qui participait particulièrement au développement de la compétence scripturale. Elles soulignent que la stratégie pédagogique *faire écrire* est un incontournable pour enseigner l'écriture, puisque nécessaire pour utiliser les autres stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Au cours de l'atelier délibératif, les *ateliers d'écriture* et les *routines d'écriture* sont nommés comme des façons de faire écrire *plus* les élèves, que ce soit individuellement ou en collaboration. Plusieurs participantes soulèvent, après les délibérations (septième temps de l'atelier), que *faire écrire plus* est davantage un souhait de leur part que leur pratique réelle, notamment en raison du temps requis pour la correction des textes écrits par les élèves. La stratégie pédagogique *faire écrire (plus)* est seule dans le deuxième ensemble de stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes participantes.

Les enseignants créent enfin un troisième et dernier ensemble de stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves et cet ensemble inclut d'abord la *rétroaction*. L'enseignante ou des pairs peuvent donner une rétroaction à l'élève sur le texte (ou la partie de texte) écrit, que ce soit pendant ou après l'écriture, à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe. Les participantes s'entendent sur le fait que c'est la variété des rétroactions fournies aux élèves qui leur permet de développer leur compétence scripturale. Plusieurs acquiescent au fait que la rétroaction fournie par les pairs est moins bénéfique que celle fournie par l'enseignante. Plusieurs ajoutent qu'elles se sentent dans l'obligation d'offrir une rétroaction complète sur les versions définitives de tous les textes de leurs élèves, que cela est « incontournable »; d'autres précisent qu'elles ne faisaient pas toujours des rétroactions écrites sur tous les aspects des versions définitives des textes, ce qui leur permet de faire écrire les élèves plus souvent. Une participante explique qu'elle cible un objet de savoir (par exemple les marques de modalité), qu'elle demande aux élèves de surligner ses occurrences dans leur texte, que cela les amène à augmenter le nombre d'occurrences de cet

objet et qu'elle donne enfin une rétroaction spécifique à cet objet (rétroaction précise); cela lui permet de diminuer sa charge de travail et celle de l'élève, de fournir une rétroaction précise et de donner un objectif au texte à produire. Enfin, les participantes classent dans le troisième ensemble la stratégie pédagogique *aider individuellement les élèves pendant qu'ils écrivent* : il s'agit, selon elles, de fournir une rétroaction rapide et directe aux élèves, à l'oral, ce qui permet aux élèves de contourner les obstacles pendant l'écriture. Nous nommons ce troisième ensemble *offrir des rétroactions variées*, en considérant que ces rétroactions peuvent être fournies par l'enseignante ou par les pairs et que ces modalités peuvent être variées : pendant ou après l'écriture, à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe, sur un ou plusieurs aspects du texte.

5.6.2. Savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche

Pendant l'atelier délibératif, les participantes discutent des résultats de la recherche disponibles et les contextualisent pour déterminer ce qu'ils signifient à la lumière de leurs connaissances tacites et de leur expérience du terrain (Boyko et al., 2012), pour choisir ensemble des stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves. Si nous comparons le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif aux savoirs issus de la recherche (voir section 5.3), résumés dans un document envoyé aux participantes avant l'atelier délibératif, des convergences et des divergences apparaissent.

Certaines stratégies pédagogiques sont communes au consensus et au résumé des recherches : *faire écrire plus; aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture; enseigner explicitement des stratégies d'écriture*. Dans ces cas, les savoirs d'expérience et les savoirs issus de la recherche convergent, ce qui peut être attribué a) à l'influence des savoirs issus de la recherche dans les résultats de l'atelier délibératif, le savoir d'expérience hiérarchisant plusieurs savoirs, dont ceux de la recherche, ou b) à la convergence des observations faites par les chercheuses et chercheurs et de celles faites par les enseignantes, dans des contextes d'enseignement différents et au moyen d'outils d'observation différents. Par exemple, les enseignantes s'entendent, pendant l'atelier délibératif, sur le fait que ce sont surtout les élèves en difficulté qui bénéficient de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Or, cette stratégie pédagogique désignée comme participant au développement de la compétence

scripturale des élèves dans le résumé des recherches serait effectivement, selon les savoirs issus de la recherche, bénéfique pour ces élèves (Graham et Perin, 2007), bien que cela n'était pas écrit explicitement dans le résumé des recherches remis aux participantes.

Certaines stratégies pédagogiques désignées par les participantes comme développant particulièrement la compétence scripturale ne se trouvent pas dans le résumé des recherches : *faire des rétroactions sur la version définitive des textes* (orales et écrites, individuelles et collectives); *faire des rétroactions sur les versions préliminaires des textes* (orales et écrites, individuelles et collectives); *montrer et analyser des textes modèles* (versions préliminaires ou définitives; textes d'élèves, de l'enseignante ou d'un professionnel; textes avec ou sans problèmes). Soit ces stratégies pédagogiques n'ont pas fait l'objet d'une recherche en classe de français, soit elles ont fait l'objet d'une recherche en classe mais le résultat obtenu ne suggère pas que cette stratégie pédagogique participe à l'écriture de meilleurs textes. Dans le premier cas, les savoirs d'expérience apportent de nouveaux éléments d'informations sur ces stratégies pédagogiques et fournissent de nouvelles pistes de recherche, et dans le deuxième cas, les savoirs d'expérience et les savoirs issus de la recherche ne convergent pas.

Certaines stratégies pédagogiques du résumé des recherches n'ont pas été retenues par les enseignantes à la fin de l'atelier délibératif. Les participantes reconnaissent que les stratégies pédagogiques *donner des objectifs spécifiques au texte que les élèves sont sur le point d'écrire* et *conduire des activités ludiques sur la langue* participent au développement de la compétence scripturale des élèves, mais qu'elles ne le font pas *particulièrement*. La stratégie pédagogique *faire écrire les élèves à plusieurs* n'a pas été retenue telle quelle, mais agglomérée à une autre, les participantes considérant qu'il s'agit d'une façon de *faire écrire* qui ne participerait pas davantage au développement de la compétence scripturale que faire écrire individuellement. La stratégie pédagogique *faire faire de la grammaire* n'est pas retenue, mais elle ne pas fait l'objet de discussions. Plusieurs hypothèses interprétatives sont possibles : simple oubli pendant l'atelier délibératif (l'ordre des stratégies pédagogiques est aléatoire dans le questionnaire préparatoire et le résumé des recherches, et cette stratégie pédagogique se trouve en dernier); stratégie pédagogique participant peu ou pas au développement de la compétence scripturale des élèves selon les enseignantes participantes; conception de la compétence scripturale des

enseignantes participantes qui pourrait ne pas être centrée sur la grammaire³³; conception de l'enseignement grammatical des enseignantes participantes selon laquelle la grammaire s'enseigne de façon cloisonnée, sans être articulée à l'écriture; etc.

Enfin, le savoir d'expérience convoqué pendant l'atelier délibératif permet parfois d'éclairer les savoirs issus de la recherche. La stratégie pédagogique *faire réécrire des textes* est la seule qui fait l'objet d'une discussion lors de laquelle les participantes expriment clairement leur désaccord avec le résumé des recherches, dans lequel il était écrit que cette stratégie pédagogique serait liée à des textes d'élèves de moindre qualité (Marcotte et Lefrançois, article 1). Au cinquième temps, après que l'enseignante 2 souligne son étonnement par rapport à ce qui est écrit dans le résumé des recherches pour cette stratégie pédagogique, les participantes formulent des hypothèses pouvant l'expliquer, d'abord relatives au fait que la consigne de réécriture doit être assez spécifique pour que cette stratégie pédagogique développe la compétence scripturale, ensuite relatives à la démotivation que peut entraîner cette stratégie pédagogique.

5.6.3. Des stratégies pédagogiques plurielles

Il est apparu, pendant l'atelier délibératif, que les enseignantes ne conçoivent et n'utilisent pas toutes les stratégies pédagogiques nommées de la même manière : nous trouvons des indices de la présence de plusieurs définitions et de plusieurs utilisations à plusieurs des sept temps de l'atelier délibératif.

Au deuxième temps, trois participantes nomment la stratégie pédagogique *faire écrire plus*, mais elle prend des formes plurielles : faire écrire un blogue à un groupe d'élèves (ENS1), les faire écrire plus et faire « des exercices plus variés d'écriture » (ENS5) et faire écrire en collaboration et en donnant souvent de la rétroaction (ENS6).

³³ Pensons notamment ici aux conceptions différentes de ce qu'est « Bien écrire » selon les enseignantes de français du secondaire québécois : Ne pas faire d'erreurs – orthographe, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, etc. (36 %); Se faire comprendre – clarté et cohérence du propos et adaptation au destinataire (50 %); Bien organiser l'information – organisation et progression de l'information (14 %) (Chartrand et Lord, 2010c).

Au troisième temps, quatre enseignantes qui disent avoir choisi, dans leur questionnaire préparatoire, la stratégie pédagogique *enseignement explicite de stratégies d'écriture* comme une des trois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale discutent de ce qu'elles entendent par cette stratégie pédagogique. Alors que pour une enseignante il s'agit d'expliquer la structure d'un texte (« C'est comme un incontournable j'ai envie de dire quand tu es prof de français, on ne peut passer à côté, de ne pas expliquer la structure, de ne pas expliquer », ENS2), les autres interviennent : « Mais c'est plus que l'expliquer, c'est le faire avec eux » (ENS4), « le modéliser » (ENS6).

Au quatrième temps, l'animatrice et les participantes décident, à la suite des discussions relatives aux stratégies pédagogiques nommées au premier tour de table, d'écrire sur des cartons les différentes compréhensions et utilisations des stratégies pédagogiques nommées, pour faciliter les délibérations par la suite. Pour les quatre stratégies pédagogiques différentes amenées par les participantes au premier tour de table (trois participantes nomment une même stratégie pédagogique), les participantes inscrivent quatorze différentes compréhensions et utilisations possibles, énumérées dans le tableau 8.

Tableau 8. Les différentes compréhensions et utilisations possibles des quatre stratégies pédagogiques mentionnées au deuxième temps de l'atelier délibératif

Cartons générés au deuxième temps	Cartons générés au quatrième temps
A. Enseigner explicitement des stratégies d'écriture	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire le modelage du processus d'écriture (par l'enseignante ou par une ou un élève) 2. Montrer des textes « bons ou pas bons », « finis » ou non
B. Aider individuellement pendant l'écriture	<ol style="list-style-type: none"> 3. Écarter les obstacles rencontrés par l'élève pendant l'écriture 4. Fournir une rétroaction orale individuelle après l'écriture (après la correction écrite) 5. Fournir une rétroaction orale individuelle immédiate, pendant l'écriture 6. Fournir une rétroaction orale devant la classe (projeter un plan ou un extrait de texte écrit par un élève et montrer en quoi il est réussi ou comment il peut être amélioré)
C. Faire écrire plus	<ol style="list-style-type: none"> 7. Donner des consignes d'écriture variées 8. Organiser et animer des ateliers d'écriture 9. Faire écrire un blogue 10. Faire écrire que le texte soit évalué ou non
D. Écriture collaborative	<ol style="list-style-type: none"> 11. Faire écrire un texte (mise en texte) en équipes de deux 12. Faire faire un plan en équipes de deux et faire réviser un texte à deux (écriture morcelée) 13. Demander aux élèves d'aider un autre élève avec son plan 14. Demander aux élèves de réviser le texte d'un autre élève (faire évaluer le texte d'un pair, c'est-à-dire que l'élève évalue un pair et est évalué par un pair)

Au sixième temps, trois ensembles de stratégies pédagogiques sont retenus consensuellement par les participantes (voir section 5.6.1). Plus précisément, elles décident, au fil des discussions et lors des délibérations finales, de regrouper différentes stratégies pédagogiques (parmi les 28 du questionnaire préparatoire) en trois ensembles de stratégies pédagogiques, et chaque ensemble désigne alors une stratégie pédagogique plus générale pouvant être utilisée en classe de plusieurs façons, qui correspondent aux stratégies pédagogiques incluses dans l'ensemble. Cela n'est pas sans rappeler que dans le questionnaire préparatoire, les 120 stratégies pédagogiques sont organisées, à la suite de la validation par entretiens de validation, en 28 ensembles de stratégies pédagogiques, dans lesquels chacune des 120 stratégies pédagogiques initiales représentent une des variations possibles dans l'utilisation des 28 ensembles. Comme Messier (2014) le synthétise dans son réseau conceptuel, l'enseignante peut utiliser une stratégie

pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers, ces concepts étant d'ailleurs en relation partitive avec celui de stratégie pédagogique. Le caractère pluriel des stratégies pédagogiques pourrait ainsi être lié au concept même de stratégie pédagogique. Des variations dans l'utilisation d'une stratégie pédagogique sont aussi observables en classe, que ce soit chez des enseignantes différentes ou chez une seule et même enseignante (Bru, 2019; Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999), c'est-à-dire qu'une même stratégie pédagogique peut être utilisée en recourant à différentes techniques pédagogiques par exemple.

La pluralité des stratégies pédagogiques que nous observons pourrait aussi être expliquée par une confusion dans les définitions des stratégies pédagogiques nommées, ce qui rejoint les résultats de l'enquête préliminaire de Messier (2014) :

un flou conceptuel perdure à propos de ce qui est appelé communément une méthode (Develay, 1998 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Guay, 1996 ; Meirieu, 2005 ; Sauvé, 1992 ; Vial, 1982). Une enquête que nous avons réalisée auprès de 243 répondants confirme cette même confusion autour des méthodes identifiées tant chez les enseignants que dans les écrits en éducation. (Messier, 2014, p. 241)

Sur ce point, au sixième temps, au moment de choisir ensemble des stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale, les enseignantes hésitent. Une participante affirme alors qu'il est difficile de choisir parmi les stratégies pédagogiques nommées jusque-là : « Parce qu'on s'est rendu compte dans cette conversation que tout est imbriqué. Donc dans mon enseignement je n'en enlèverais pas aucun[e], jamais. » (ENS2) Cette remarque peut être interprétée par une confusion autour des stratégies pédagogiques identifiées, par une inadéquation du cadre des stratégies pédagogiques pour discuter de ce qui est fait en classe ou de ce qui développe particulièrement la compétence scripturale des élèves, par une porosité des frontières entre les différentes stratégies pédagogiques nommées, par le caractère indissociable de ces stratégies pédagogiques dans la pratique.

5.7.Conclusions

Notre analyse de contenu est bien entendu teintée par notre subjectivité et le processus délibératif même a pu être influencé par différentes dynamiques. Pensons à l'influence de la

désirabilité sociale dans les interventions d'une enseignante (vis-à-vis des collègues enseignantes et vis-à-vis de la chercheuse animant l'atelier délibératif), à la difficulté de hiérarchiser des savoirs qui sont issus des expériences de différentes participantes, à la recherche d'un consensus temporaire pour « protéger les faces » (Goffman, 1973; 1974) de chacune pendant la discussion, pour préserver la définition de la situation et les normes sociales qui y sont rattachées (Labrecque-Lebeau, 2016). Il serait ainsi intéressant de décrire le processus délibératif pour montrer comment les savoirs issus de plusieurs sources sont hiérarchisés lors de ce processus par les enseignantes participantes pour décider ensemble et atteindre un consensus.

Tout de même, l'atelier délibératif est un outil utilisé en santé publique qui nous a permis d'ouvrir une fenêtre sur les savoirs d'expérience des enseignantes de français du secondaire québécois et, par le fait même, de leur accorder une place, une légitimité. Notre recherche a été l'occasion d'explorer les liens entre les savoirs d'expérience, riches et contextualisés, et les savoirs issus de la recherche, qui se sont montrés parfois convergents, parfois divergents en ce qui concerne les stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves. À partir de leur connaissance du terrain, de leur expérience du métier, et de leurs savoirs provenant de différentes sources, notamment des résultats de la recherche qui leur avaient été communiqués, les enseignantes d'expérience ayant pris part à l'atelier délibératif, ont été en mesure de hiérarchiser des savoirs pour choisir, consensuellement, un nombre réduit de stratégies pédagogiques développant particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves. L'atelier délibératif s'est ainsi montré être un outil intéressant pour hiérarchiser les stratégies pédagogiques à documenter en priorité par la recherche en didactique du français, un outil pour prioriser certaines avenues de recherche (Dogba et al., 2017). Enfin, puiser au savoir d'expérience permet, selon nous, d'assurer la pertinence des résultats pour les enseignantes, les stratégies pédagogiques jugées comme participant au développement de la compétence scripturale étant utilisées en classe de français, comme l'ont d'ailleurs déclaré les six enseignantes participantes dans le questionnaire préparatoire. Nous croyons ainsi qu'il serait intéressant de mener des ateliers délibératifs pour faire émerger les savoirs d'expérience d'enseignantes de français ou d'autres disciplines scolaires, à différents ordres d'enseignement, pour éclairer les savoirs issus de la recherche, par exemple relativement au développement de la compétence scripturale ou au développement d'autres compétences.

En définitive, le grand nombre de variations dans la définition et dans l'utilisation d'une même stratégie pédagogique chez les enseignantes participantes souligne la nécessité d'aller observer en classe *comment* les stratégies pédagogiques sont utilisées et de décrire les formes singulières et plurielles de ces stratégies pédagogiques.

5.8.Références

Pour alléger la thèse, nous avons inclus les références citées dans cet article dans la bibliographie générale de la thèse.

Chapitre 6. Le troisième article de la thèse

Titre : Formes singulières et plurielles de stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale des élèves utilisées en classe de français

Auteurs : Sylvie Marcotte, étudiante au doctorat, Université de Montréal
Pascale Lefrançois, professeure, Université de Montréal

Résumé : Nous décrivons comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois cinq stratégies pédagogiques jugées comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves par des enseignantes d'expérience : *montrer et analyser un exemple de texte, faire le modelage d'une stratégie d'écriture, faire écrire, donner une rétroaction sur ce qui a été écrit, aider pendant l'écriture* (Marcotte et Lefrançois, article 2). Par l'analyse du synopsis d'observations faites dans la classe d'une enseignante d'expérience, nous montrons que chacune a une forme singulière et des formes plurielles et qu'elle est souvent utilisée de façon combinée. Nous proposons enfin que les stratégies pédagogiques sont des combinaisons variées de différentes formes que prennent les gestes didactiques fondamentaux (Aeby Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly et Dolz, 2009).

Mots-clés : stratégies pédagogiques; observations en classe; enseignement du français langue première; école secondaire québécoise; synopsis; gestes didactiques fondamentaux

Manuscrit à soumettre aux *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*
Revue en accès libre dès la publication

6.1. Le contexte

L'écriture est rendue socialement et scolairement indispensable, et le niveau de maîtrise exigé est encore plus élevé de nos jours (Reuter, 1996), ce qui en pousse plusieurs à décrire le niveau insuffisant en écriture des élèves du secondaire québécois à la fin de leur scolarité obligatoire. Il serait ainsi possible de faire mieux (Lefrançois, 2015; Chartrand, 2012a) pour travailler à rehausser la compétence scripturale (Reuter, 1996; DIEPE, 1995) des élèves du secondaire. L'une des entrées possibles consiste à chercher les stratégies pédagogiques les plus prometteuses parmi celles qui sont déjà utilisées en classe par les enseignantes³⁴ de français du secondaire québécois. Une stratégie pédagogique est un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 21) et elle peut être utilisée en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers; ce concept rassemble « sous un même générique tout moyen que met en place le professeur pour que ses étudiants apprennent. » (Messier et Lafontaine, 2016, p. 40). Or, quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français par les enseignantes du secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves?

Parce que les recherches menées sur la question sont peu nombreuses et que leurs résultats sont difficilement comparables, Marcotte et Lefrançois (article 2) proposent d'apporter des éléments de réponse en puisant au savoir d'expérience des enseignantes, ce qui permet par le fait même de cerner les objets de recherches empiriques à cibler en priorité, des stratégies pédagogiques qui sont réellement utilisées dans les classes et auxquelles les enseignantes adhèrent. L'atelier délibératif mené avec six enseignantes de français d'expérience travaillant au secondaire québécois, qui avaient lu un résumé des résultats de recherches menées sur la question, permet d'atteindre un consensus quant aux stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, selon leurs savoirs d'expérience. Trois ensembles de stratégies pédagogiques sont retenus, formés par cinq stratégies pédagogiques. Le premier ensemble comprend les stratégies pédagogiques 1) *montrer et analyser des exemples*

³⁴ Dans cet article, nous privilégions le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois sont des femmes.

de textes et 2) *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*; Marcotte et Lefrançois nomment l'ensemble *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture*. Le deuxième ensemble ne comprend que la stratégie pédagogique 3) *faire écrire (plus)*. Le troisième ensemble comprend les stratégies pédagogiques 4) *donner de la rétroaction*; 5) *aider individuellement les élèves pendant qu'ils écrivent*; il est nommé *offrir des rétroactions variées*. L'analyse des échanges tenus pendant l'atelier délibératif suggère que chacune des cinq stratégies pédagogiques est définie et utilisée de plusieurs façons par les enseignantes participantes. *Montrer et analyser des exemples de textes* signifie parfois montrer un texte complet, parfois un texte partiel comme un plan. *Enseigner explicitement des stratégies d'écriture* signifie parfois faire le modelage du processus d'écriture, parfois montrer un exemple de plan, point commun avec la première stratégie pédagogique. *Faire écrire (plus)* signifie parfois faire écrire un blogue à un groupe d'élèves, parfois les faire écrire plus et faire « des exercices plus variés d'écriture », parfois les faire écrire en collaboration et en donnant souvent de la rétroaction. *Donner de la rétroaction* signifie en donner parfois pendant, parfois après l'écriture, parfois à l'oral, parfois à l'écrit, parfois individuellement, parfois en groupe. Cela signifie aussi parfois *aider individuellement les élèves pendant qu'ils écrivent*, ce qui implique que la rétroaction est parfois rapide et directe, parfois non. Devant la pluralité des utilisations possibles de ces stratégies pédagogiques jugées comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves par des enseignantes d'expérience (Marcotte et Lefrançois, article 2), il est nécessaire de décrire comment ces stratégies pédagogiques peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois, c'est-à-dire les formes qu'elles peuvent prendre en classe.

6.2.Le cadre des gestes didactiques fondamentaux

Pour décrire ce que l'enseignante fait en classe pour développer la compétence scripturale, et plus particulièrement les stratégies pédagogiques utilisées, il est nécessaire de conjuguer ce cadre à un autre; nous choisissons le cadre des gestes didactiques fondamentaux. Considérant, à la suite de Chevallard (1992), que « le didactique a comme présupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à un autre » (p. 23), Schneuwly (2000; 2009) propose qu'enseigner suppose qu' « un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique » (Schneuwly, 2000, p. 23), ce qu'il désigne par la

« double sémiotisation ». Le premier processus de sémiotisation est de rendre présent l'objet, « présentifié », « matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre » (Schneuwly, 2000, p. 23); le deuxième processus est de pointer, c'est-à-dire de guider l'attention de l'apprenant, de montrer les dimensions essentielles de l'objet, le « guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage » (Schneuwly, 2000, p. 23). Cette mise en évidence de caractéristiques de l'objet suppose ainsi son élémentarisation, c'est-à-dire son découpage en parties (ses caractéristiques) et l'ordonnement de ces parties (Schneuwly, 2000). Les outils de l'enseignement sont alors les outils qui permettent la double sémiotisation des objets à apprendre par l'élève : ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet sont surtout de l'ordre du matériau (textes et supports), alors que ceux qui assurent le guidage de l'attention sont surtout de l'ordre du discours, bien que cela ne soit pas toujours nécessairement le cas.

Aeby Daghe et Dolz (2008) proposent de décrire l'agir de l'enseignante par les gestes qu'elle pose. Après l'analyse de synopsis d'observations en classe de français, spécifiquement en écriture, ils proposent un système de gestes didactiques qualifiés de fondateurs qui part de la double sémiotisation de Schneuwly (2000), de laquelle émergent deux gestes didactiques fondateurs, *présentifier* et *pointer*, au cœur du système, auxquels ils greffent d'autres gestes didactiques. Le geste *mettre en place des dispositifs didactiques* signifie déployer des « outils d'enseignement (support matériel, consignes et modes de travail) visant à [...] montrer et à [...] traiter les différentes dimensions » de l'objet, présentifié et élémentarisé, ces outils composant le dispositif didactique (p. 86). Le geste *faire appel à la mémoire didactique* réfère à la « mise en temporalité de l'objet et convoque les souvenirs du travail préalable du groupe ou de l'élève individuel pour permettre de relancer la suite » (p. 85); il est ainsi analogue à la chronogénèse de Chevallard. *Mettre en place des dispositifs didactiques* se fait par 1) la *formulation des tâches*, 2) la *mise à disposition des textes et des supports*, qui servent à *présentifier* et à *pointer*, 3) la *régulation* et 4) l'*institutionnalisation*. La régulation regroupe à la fois les régulations internes, soit des stratégies pour « obtenir des informations sur l'état des connaissances des élèves », soit « en début, en cours ou à la fin d'un cycle d'apprentissage » (p. 85), et les régulations locales, qui ont lieu « pendant l'activité scolaire, à la faveur d'un échange avec l'élève ou à l'intérieur d'une tâche » (p. 85); l'institutionnalisation est celle décrite par Sensevy

(2001), à la suite de Brousseau (1984, 1998) : la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir.

Dans le cadre des travaux du Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève, le travail sur les gestes didactiques se poursuit. Toujours à partir de la double sémiotisation, Schneuwly et Dolz (2009) proposent quatre gestes didactiques qualifiés de fondamentaux : *mettre en place des dispositifs didactiques; réguler; institutionnaliser; créer la mémoire didactique*. Ils regroupent ainsi sous le geste *mettre en place des dispositifs didactiques* deux des gestes proposés par Aeby Daghé et Dolz (2008) : *formuler des tâches* et *mettre à disposition des textes et des supports (présentifier)*. De plus, Schneuwly et Dolz (2009) englobent dans le geste *réguler* les différentes formes de régulation de Aeby Daghé et Dolz (2008) : *évaluer* (une forme spécifique du geste *réguler*) et, surtout, *pointer*, qui peut aussi prendre la forme du geste *institutionnaliser*.

Les gestes didactiques fondamentaux *présentifier* et *pointer* sont au coeur de l'enseignement et donc des dispositifs didactiques, dans lesquels sont utilisées des stratégies pédagogiques. Ils permettent ainsi de décrire différentes formes que peuvent prendre des stratégies pédagogiques en classe, en décrivant comment les objets de savoir sont présentifiés et pointés lorsqu'une stratégie pédagogique est utilisée.

6.3.La collecte de données

Pour décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les cinq stratégies pédagogiques jugées comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves par des enseignantes d'expérience (Marcotte et Lefrançois, article 2), c'est-à-dire décrire des formes que chacune de ces stratégies pédagogiques peut prendre en classe de français, nous faisons le choix de mener une étude de cas. Nous avons observé en classe une enseignante de français d'expérience au secondaire québécois. L'enseignante participante a pris part à l'atelier délibératif de Marcotte et Lefrançois (article 2) et a été sélectionnée parce qu'elle était jugée experte pour enseigner l'écriture par ses pairs à partir de leurs critères d'expertise. Après avoir complété un baccalauréat en enseignement du français au secondaire, elle a enseigné cinq années et demie le français au secondaire, dont trois

en quatrième secondaire dans l'école où nous l'avons observée, une école privée mixte du Grand Montréal qui sélectionne les élèves à l'admission uniquement au moyen d'une entrevue (coopération et participation). Les élèves de quatrième secondaire y reçoivent six périodes d'une heure de français par cycle de sept jours scolaires. La quatrième secondaire est une année scolaire sans examen ministériel en écriture au Québec. Nous avons demandé à l'enseignante de choisir un seul groupe d'élèves en fonction de sa représentativité et l'avons observée uniquement dans ce groupe. Ce dernier compte 37 élèves et est composé à 68 % de filles. 20 élèves parlent le français à la maison, mais tous ont été scolarisés en français depuis le primaire sauf un. Un élève a un plan d'intervention. L'enseignante déclare avoir une bonne relation avec son groupe, que les élèves de sa classe sont en général non motivés et qu'ils participent peu.

Nous avons suivi l'enseignante sur une période de deux mois (du 12 mars au 17 mai 2018). La chercheuse principale a conduit des entretiens téléphoniques bihebdomadaires avec elle et a consigné les informations dans un calendrier détaillé, informations validées et complétées lors d'une entrevue menée après la période d'observation. Pendant les deux mois, sept séances de cours d'une heure ont fait l'objet d'observations non participantes (sept heures d'observation). La chercheuse choisissait les moments des observations en fonction des pratiques planifiées déclarées, en accord avec l'enseignante, au cours des entretiens téléphoniques, pour que les séances observées soient susceptibles de contenir au moins une activité d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale des élèves.

Sur cette période, les élèves ont eu 29 séances de cours de français où l'enseignante était présente; parmi celles-ci, plusieurs cours ou parties de cours ont été consacrés à des évaluations en production orale et à des activités de lecture relatives à deux romans (lecture en classe, activités d'accompagnement à la lecture et évaluations en lecture). Les cours consacrés à l'écriture visaient deux objectifs : amener les élèves à écrire une chanson engagée (cinq séances de cours du 20 mars au 27 mars 2018, dont deux séances observées par la chercheuse), puis amener les élèves à écrire un texte d'opinion argumentée utilisant une stratégie argumentative basée sur la réfutation (quatorze séances de cours du 28 mars au 16 mai 2018, dont cinq séances observées par la chercheuse). La période d'observation s'est soldée par une situation

d'évaluation en écriture (écriture d'un texte d'opinion argumentée) pour tous les élèves de quatrième secondaire de l'école (une séance de trois heures, le 17 mai 2018).

Les instruments de collecte de données des pratiques observées comptent des captations vidéos, faites au moyen d'une petite caméra fixe placée au fond de la classe et pointée vers l'enseignante, une captation audio (un microphone accroché au cou de l'enseignante), des notes terrain (déroulement de la séance minute par minute, croquis de ce qui est écrit ou dessiné au tableau, notes quant aux stratégies pédagogiques observées) prises par la chercheuse principale, présente en classe, le matériel utilisé en classe par l'enseignante (projeté ou distribué), des exemples de productions d'élèves (textes et exercices) et des rétroactions écrites par l'enseignante. Nous avons obtenu un certificat d'approbation éthique de l'Université en Montréal (numéro de certificat : CPER-17-064-D) pour collecter et analyser les données de l'enseignante et des élèves.

6.4. Le traitement et l'analyse des données

Le premier instrument pour traiter et analyser les données que nous utilisons est le synopsis, qui permet d'extraire les informations essentielles de transcriptions de séquences d'enseignement filmées et de reformuler et réduire les éléments retenus selon les objectifs de la recherche (Blaser, 2009, p. 119). Il a été utilisé par l'équipe du GRAFE et réutilisé par Blaser (2007; 2009) pour décrire les activités de lecture et d'écriture hors classe de français et par Lord (2012; 2014) pour décrire les activités de grammaire en classe de français. Comme Blaser (2007; 2009) et Lord (2012; 2014), nous découpons ce qui se produit en classe en activités et évènements : « Une nouvelle activité (un exposé, une activité de lecture ou d'écriture, la correction d'un exercice, un laboratoire, etc.) ou un nouvel évènement (intervention d'ordre disciplinaire, arrivée d'un tiers dans la classe, etc.) se repèrent à différents indices : l'énoncé d'une consigne, un signal verbal ou gestuel donné par l'enseignant, une interruption inattendue, etc. » (Blaser, 2007, p. 84). Chaque évènement et activité est d'abord identifié et décrit : identification de la séance de cours observée (date); numéro de l'activité dans le cours; repères temporels. Ensuite, nous le classons selon son objectif général : intendance (gestion de classe; gestion de matériel; échange d'informations ne concernant pas le cours de français; digressions); activité d'enseignement-apprentissage ne visant pas le développement de la compétence scripturale; activité

d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale. Les activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale sont ensuite étiquetées selon la ou les stratégies pédagogiques qui y sont observées. À l'annexe 4.1 de la thèse, nous donnons un exemple tiré du synopsis pour chacune des cinq stratégies pédagogiques qui ont été retenues dans l'atelier délibératif de Marcotte et Lefrançois (article 2) et que nous avons donc ciblées : *montrer et analyser un exemple de texte; faire le modelage d'une stratégie d'écriture; faire écrire; donner une rétroaction sur ce qui a été écrit; aider pendant l'écriture.*

Comme l'explique Lord (2014) : « malgré l'efficacité du synopsis, il est parfois nécessaire d'élaborer un outil complémentaire pour pouvoir dégager ou mettre à plat la multitude de données présentes dans le synopsis. » (p. 150) En plus du synopsis, nous avons utilisé un deuxième instrument d'analyse des données : une grille d'analyse du synopsis. Cette grille a été utilisée pour analyser chacune des activités qui étaient le lieu de l'utilisation d'au moins une des cinq stratégies pédagogiques ciblées. Cette grille a été conçue aux fins de notre recherche en quatre étapes. Premièrement, nous avons fait ressortir les variables qui découlaient des cinq stratégies pédagogiques (définitions opérationnelles; questionnaire préparatoire à l'atelier délibératif; discussions lors de cet atelier); par exemple, pour la stratégie pédagogique *faire écrire* a émergé la variable *nombre de personnes qui ont écrit le texte*, qui émerge aussi pour les quatre autres stratégies pédagogiques. Pour favoriser les comparaisons et répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de conserver uniquement les variables communes aux stratégies pédagogiques ciblées. Deuxièmement, nous nous sommes appuyées sur les gestes didactiques fondateurs (Aeby Daghé et Dolz, 2008) et fondamentaux (Schneuwly et Dolz, 2009; Schneuwly, 2000, 2009) et nous avons choisi d'en retenir le geste *mettre en place des dispositifs didactiques* et, en son sein, les gestes *formuler des tâches, mettre à disposition des textes/des supports, présentifier, pointer* et *réguler*. Quant aux gestes *créer la mémoire didactique* et *institutionnaliser* (une forme de pointage), qui peuvent aussi faire partie des gestes fondamentaux, nous ne les retenons pas pour les décrire finement : nous choisissons d'insister sur les gestes les plus liés à notre question de recherche et aux cinq stratégies pédagogiques ciblées. À cette étape, nous avons classé dans chacun des gestes didactiques retenus chacune des variables qui avaient émergé lors de la première étape, selon le geste qu'elle contribuait à

décrire. Troisièmement, nous avons ajouté des variables à celles déjà présentes de manière à décrire plus finement chacun des gestes retenus au moyen de variables communes. À cette étape, nous avons considéré les différentes façons dont ont été opérationnalisés les cadres relatifs aux gestes pour analyser les pratiques en classe de français (Lord, 2012; Blaser, 2007; Wirthner, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2018) et nous avons ajouté des variables issues de divers travaux : les usages des textes utilisés pour enseigner l'écriture (Ronveaux, 2009), les postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009), qui sont les résultats de différentes combinaisons des autres préoccupations, enchâssées, de l'enseignante (tissage, pilotage, atmosphère et objet de savoir); la compétence scripturale et le processus d'écriture (p. ex. DIEPE, 1995; Hayes, 2012; Reuter, 1996); les caractéristiques des genres textuels (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), pour classer les caractéristiques de l'objet de savoir mises en évidence par l'enseignante; les critères proposés par Reuter (1996) pour varier les « situations de travail » pour enseigner et apprendre à écrire, critères découlant du croisement de la définition de l'écriture et du socioconstructivisme.

Dans la grille d'analyse ainsi créée, pour chacun des verbes présents dans les gestes didactiques retenus, le sujet ainsi que les principaux compléments et modificateurs sont spécifiés au moyen d'au moins une variable, qui peut être sous-spécifiée au moyen de compléments. Mises une à la suite de l'autre, les 42 variables (catégories ouvertes et catégories fermées) forment huit phrases graphiques (a à h) décrivant la présentification et le pointage dans chaque activité où est utilisée une stratégie pédagogique ciblée. À titre d'exemple, voici la description de la première activité où est utilisée la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte* (observation 1, activité 5). Dans cet exemple, chaque valeur attribuée à une variable est écrite en italique, tandis que le nom de chaque variable est écrit entre parenthèses en gras, précédé de son numéro.

- a) Dans cette activité, où l'enseignante utilise la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte* (**1 Stratégie pédagogique**), pour poser le geste « mettre en place un dispositif didactique », elle formule la tâche suivante : *en groupe-classe (exposé magistral dialogué)* (**2 Configuration**), *lire un texte et nommer les caractéristiques propres à son genre* (**3 Résumé de la tâche**), soit une *tâche d'analyse* (**4 Situation de travail**) dans laquelle les élèves sont surtout en *posture de réception* (**5 Posture des élèves**).

- b) Cette tâche, dans ce dispositif, implique que l'enseignante met à disposition une *version définitive* (**6 Version du texte**) d'un (**7 Nombre de textes mis à disposition de la classe**) texte *complet* (**8 Complétude du texte**) *sans dysfonctionnement* (**9 Réussite technique du texte**) qu'un (**10 Nombre de personnes qui ont écrit le texte**) *rappeur* (**11 Personne qui a écrit le texte**) (*un scripteur autre que l'élève* (**12 Altérité du texte pour l'élève qui le lit**), *un scripteur non scolaire* (**13 Statut de la personne qui a écrit le texte**)) *a déjà produit* (**14 Moment de l'écriture du texte**) et qui appartient au genre *chanson engagée* (**15 Genre du texte**) (*un genre oral* (**16 Genre écrit ou oral**)) pour en faire un *texte modèle exemple* (**17 Usage du texte**).
- c) Ce texte *est rendu présent* (**18 Présence du texte en classe**) par *l'enseignante et un élève* (**19 Agent de la mise à disposition du texte**), qui le *lisent* (**20 Action de l'agent de la mise à disposition du texte**) *en classe* (**21 Lieu de la mise à disposition du texte**), *avec un support visuel* (**22 Présence d'un support visuel pour l'élève**) (*diaporama* (**23 Nom du support visuel**)) et *avec un support oral* (**24 Présence d'un support oral pour l'élève**) (*lecture à voix haute* (**25 Nom du support oral**)) *en groupe-classe, pour que tous les élèves en prennent connaissance* (**26 Partage du texte mis à disposition**), *intégralement* (**27 Complétude de la mise à disposition**), *sans contextualisation préalable* (**28 Contextualisation du texte**) et *avant la situation d'écriture* (**29 Moment de la mise à disposition du texte par rapport à la situation d'écriture**).
- d) *L'enseignante, avec les élèves*, (**30 Personne qui pointe**) met en évidence *sujet, rimes, symétrie des pieds, structure (pont, refrain, ouverture), longueur, vocabulaire et figures de style* (**31 Ce qui est pointé**), soit des caractéristiques *communicationnelles, textuelles et sémantiques* (**32 Ordre des caractéristiques pointées**) du texte, qui sont *présentes* (**33 Présence des caractéristiques pointées dans le texte**) dans le texte et à *reproduire* (**34 Caractère exemplaire des caractéristiques pointées dans le texte**), en les *reformulant et les soulignant* (**35 Manière de pointer**) *tantôt avec du métalangage (caractéristiques communicationnelles), tantôt sans métalangage (caractéristiques sémantiques)* (**36 Utilisation de métalangage pour pointer**).
- e) L'activité *ne repose pas* (**37 Présence d'un autre texte/support**) sur un autre texte/support __ (**38 Usage de l'autre texte/support**).

- f) Pendant l'activité, l'enseignante adopte une posture d'étayage de *contrôle* (**39 Posture d'étayage**).
- g) Elle régule en interagissant *rarement (exposé magistral dialogué)* (**40 Fréquence des interactions**) avec les élèves pendant l'activité.
- h) Les interactions sont initiées par *l'enseignante* (**41 Personne qui initie les interactions**) pour *poser des questions aux élèves (enrôler les élèves)* (**42 But des interactions**).

Aucune des 42 variables retenues n'a toujours la même modalité dans les activités analysées, c'est-à-dire que toutes les variables représentent une source de variété dans les activités analysées. Les variables et leurs modalités se trouvent aux annexes 4.2 et 4.3 de la thèse.

Pour assurer la validité interne de notre analyse, nous nous sommes d'abord assurées de la cohérence interne dans le codage (comparaison de chaque activité avec celles appartenant à la même stratégie pédagogique et avec celles appartenant à des stratégies pédagogiques différentes). Nous avons ensuite procédé à contrecodage par une didacticienne du français externe au projet (accord interjuge de 92,26 % dans les quatre activités sélectionnées aléatoirement où une seule stratégie pédagogique est utilisée).

6.5. Les activités observées selon l'objectif et les stratégies pédagogiques

Nous présentons d'abord les résultats du synopsis pour situer, parmi les activités observées, celles dans lesquelles sont utilisées ces stratégies pédagogiques. Dans les sept observations menées en classe, 50 activités ou événements sont relevés, dont 39 activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale (78,0 %). Cela suggère que l'enseignante sélectionnée en est une qui met en place plusieurs activités pour développer la compétence scripturale de ses élèves et que les moments d'observation en classe choisis sont adéquats pour observer l'objet d'étude. Nous ne pouvons toutefois nous prononcer sur le caractère représentatif des séances de cours que nous avons observées (les appels de suivi et la rencontre faite après les deux mois d'observation suggèrent tout de même que cela a été le cas). Le tableau 9 présente les stratégies pédagogiques utilisées dans les 39 activités visant le développement de la compétence scripturale des élèves que nous avons observées.

Tableau 9. Nombre d'activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale observées selon la ou les stratégies pédagogiques utilisées

Nombre de stratégies pédagogiques parmi les cinq	Stratégie(s) pédagogique(s)	N activités
Aucune stratégie pédagogique	Aucune stratégie pédagogique	17
Une stratégie pédagogique	Montrer et analyser un exemple de texte	4
	Faire le modelage d'une stratégie d'écriture	0
	Faire écrire	2
	Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit	3
	Aider pendant l'écriture	0
Deux stratégies pédagogiques	Montrer et analyser un exemple de texte + Faire le modelage d'une stratégie d'écriture	3
	Montrer et analyser un exemple de texte + Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit	5
	Faire écrire + Aider pendant l'écriture	3
Trois stratégies pédagogiques	Montrer et analyser un exemple de texte + Faire écrire + Aider pendant l'écriture	1
Quatre stratégies pédagogiques	Montrer et analyser un exemple de texte + Faire le modelage d'une stratégie d'écriture + Faire écrire + Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit	1
Total		39

Ce sont 22 activités qui sont le lieu d'au moins une des cinq stratégies pédagogiques ciblées. Chacune des cinq stratégies pédagogiques ciblées a été observée dans plusieurs activités (4 à 14 activités par stratégie pédagogique). La stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte* (n = 14) est la plus observée, qu'elle soit utilisée seule (n = 4) ou en combinaison avec une (n = 8), deux (n = 1) ou trois (n = 1) autres stratégies pédagogiques. Les stratégies pédagogiques *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* (n = 4) ainsi que *aider pendant l'écriture* (n = 4) sont les moins observées dans la classe de l'enseignante, et ces deux stratégies pédagogiques sont les seules qui sont toujours observées en combinaison avec une autre stratégie pédagogique au sein d'une activité. Lorsqu'une des stratégies pédagogiques ciblées est observée dans une activité en classe (n = 22), elle est combinée dans la majorité des cas (n = 13), le plus souvent avec une seule autre stratégie pédagogique (n = 11). Enfin, certaines combinaisons de stratégies pédagogiques n'ont pas été observées en classe, ce qui s'explique

aisément par le fait qu'elles sont difficilement combinables entre elles dans une même activité étant donné leurs caractéristiques spécifiques : cela est le cas du duo *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit et aider pendant l'écriture* et du duo *faire le modelage d'une stratégie d'écriture et aider pendant l'écriture*.

Ces résultats du synopsis rapportés, nous présentons les résultats de la grille d'analyse pour décrire cinq stratégies pédagogiques développant particulièrement la compétence scripturale des élèves selon des enseignantes d'expérience (Marcotte et Lefrançois, article 2) observées dans la classe de l'enseignante. Nous choisissons de présenter les activités dans lesquelles une seule stratégie pédagogique est observée (n = 9) pour faciliter la description de chacune des stratégies pédagogiques sans qu'il y ait d'interaction avec une autre. Nous ajoutons les activités qui combinent une deuxième stratégie pédagogique seulement lorsqu'une stratégie pédagogique n'est jamais observée seule. Pour chacune des cinq stratégies pédagogiques ciblées, nous décrivons d'abord ce qui ne varie jamais dans les activités parmi les 42 variables retenues. Puisque toutes les autres variables sont des sources de variations dans les activités pour cette stratégie pédagogique, nous présentons ensuite seulement quelques exemples de ces variations.

6.6. La stratégie pédagogique *montrer et analyser un texte modèle*

Dans les activités (n = 4) où l'enseignante utilise comme seule stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*, pour poser le geste *mettre en place un dispositif didactique*, elle formule toujours minimalement la tâche suivante : en groupe-classe, prendre connaissance d'un texte et mettre en évidence certaines de ses caractéristiques. Cette tâche, dans ce dispositif, implique toujours que l'enseignante met à disposition un texte, rendu présent en classe avant la situation d'écriture. Les objets de savoir mis en évidence sont toujours présents dans les textes. Pendant les activités, l'enseignante adopte toujours une posture d'étayage de contrôle³⁵ et c'est donc toujours elle qui initie les interventions.

³⁵ D'après Bucheton et Soulé (2009), lorsqu'une enseignante adopte une posture de contrôle, elle se place « en tour de contrôle », c'est-à-dire qu'elle fait la médiation de toutes les interactions des élèves : elle met en place un certain cadrage de la situation, pilote l'avancée des tâches de façon très serrée pour faire avancer tout le groupe en synchronie, offre constamment des rétroactions, fait peu de tissage, s'adresse le plus souvent à l'ensemble de la classe et l'atmosphère est assez tendue. L'une des variantes de cette posture est la posture de contre-étayage, que l'enseignante adopte lorsqu'elle fait la tâche à la place de l'élève, pour avancer plus vite, quand cela est nécessaire.

Les quatre activités dans lesquelles cette stratégie pédagogique est observée se distinguent toutefois sur plusieurs points, montrant ainsi des variations dans l'utilisation de la stratégie pédagogique, et ce, pour chacune des variables omises de la description ci-dessus. Ces variations comprennent les suivantes, données à titre d'exemples. Même si elles ont des points communs, les tâches varient d'une activité à l'autre : prendre connaissance du texte peut être fait en lisant un texte écrit ou bien en écoutant un texte oral; mettre en évidence certaines de ses caractéristiques peut être fait soit en déterminant quelles en sont les caractéristiques, soit en repérant dans le texte les caractéristiques déjà nommées, soit en observant simplement des caractéristiques déjà nommées. Les textes mis à disposition sont variés, notamment en ce qui concerne le statut des personnes qui les ont écrits, le moment de l'écriture, le genre, la complétude du texte, sa réussite technique et l'altérité du texte pour l'élève qui le lit. Ces textes sont utilisés tantôt comme des textes prétextes (au service d'un entraînement ou de la réalisation d'une tâche) tantôt comme des textes modèles (pour pointer les caractéristiques du texte ou du genre); ces usages du texte sont empruntés à Ronveaux (2009). L'enseignante y met en évidence une variété d'objets de savoir, des caractéristiques qui sont toujours présentes et exemplaires, mais pas toujours à reproduire dans leurs textes (l'enseignante mentionne dans une activité qu'elle ne s'attend pas à ce que les élèves écrivent un texte qui présente toutes les caractéristiques du texte écrit par un scripteur non scolaire qu'elle utilise comme texte modèle). Elle le fait tantôt en utilisant du métalangage (pour les caractéristiques communicationnelles et textuelles des textes), tantôt en n'utilisant pas de métalangage (pour les caractéristiques sémantiques et grammaticales des textes).

6.7. La stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*

Cette stratégie pédagogique n'est jamais utilisée seule : elle l'est toujours en simultané avec la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte* (n = 4), qui a été incluse dans le même ensemble lors de l'atelier délibératif de Marcotte et Lefrançois (article 2). D'ailleurs, dans l'atelier délibératif, il arrivait que des enseignantes emploient les vocables *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* et *enseigner explicitement une stratégie d'écriture* de façon interchangeable et, dans les observations faites en classe, la stratégie pédagogique *enseigner explicitement une stratégie d'écriture* prenait toujours la forme d'un modelage; cela peut être

expliqué par le fait que le modelage d'une stratégie d'écriture implique toujours que soit montré et analysé un exemple de texte en cours d'écriture.

Dans les activités (n = 3) où l'enseignante utilise la stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* seulement avec la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*, pour poser le geste *mettre en place un dispositif didactique*, elle formule toujours la tâche suivante : en groupe-classe, écouter un exposé magistral (ou un exposé magistral dialogué) sur l'objet de savoir et écouter des exemples de phrases, soit une tâche d'analyse dans laquelle les élèves sont surtout en posture de réception. Cette tâche, dans ce dispositif, implique toujours que l'enseignante met à disposition une version préliminaire d'un ou de plusieurs textes partiels (allant d'une phrase à quatre phrases) sans dysfonctionnement que l'enseignante (une scriptrice scolaire autre que l'élève) est en train de produire et qui appartient au genre texte d'opinion argumentée (un genre écrit) pour en faire un texte modèle exemple. Ce texte est toujours rendu présent aux élèves par l'enseignante, qui le produit en classe sans support visuel et avec un support oral (production à voix haute) en groupe-classe, pour que tous les élèves en prennent connaissance, intégralement, sans contextualisation préalable et avant la situation d'écriture. L'enseignante met toujours en évidence comment écrire une partie d'un texte (une introduction, une thèse, un paragraphe de développement), soit des caractéristiques textuelles du genre, qui sont présentes dans l'exemple et à reproduire. Elle le fait minimalement en nommant ces parties du texte à l'oral, en utilisant du métalangage, puis en en formulant un ou plusieurs exemples à l'oral. Pendant les activités, l'enseignante adopte toujours une posture d'étayage de contrôle.

Les trois activités observées dans lesquelles cette combinaison de stratégies pédagogiques est observée se distinguent sur quelques points, montrant ainsi une variété dans l'utilisation de la stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* pour chacune des variables omises de la description ci-dessus. Par exemple, ces variations concernent la manière dont les caractéristiques du texte sont pointées et la régulation faite par l'enseignante (fréquence des interactions et but des interactions). Toutefois, comparativement aux activités dans lesquelles est seulement utilisée la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*, elles

montrent moins de variété chez l'enseignante observée, du moins pour les variables retenues dans notre grille d'analyse.

6.8. La stratégie pédagogique *faire écrire*

Dans les activités (n = 2) où l'enseignante utilise comme seule stratégie pédagogique *faire écrire*, pour poser le geste *mettre en place un dispositif didactique*, elle formule toujours la tâche suivante : individuellement, réécrire un texte (le retranscrire et y ajouter des mots) avec du vocabulaire connoté, soit une tâche d'écriture dans laquelle les élèves sont en posture de production. Cette tâche, dans ce dispositif, implique toujours que l'enseignante met à disposition une version définitive d'un texte complet sans dysfonctionnement qu'un internaute (un scripteur non scolaire autre que l'élève) a déjà produit et qui appartient au genre définition de dictionnaire (sur une page Wikipédia) (un genre écrit) pour en faire un texte prétexte. Ce texte est toujours rendu présent par l'enseignante, qui le lit en classe avec un support visuel (diaporama) et avec un support oral (lecture à voix haute) en groupe-classe, pour que tous les élèves en prennent connaissance, intégralement, avec une contextualisation préalable, avant la situation d'écriture. L'enseignante met toujours en évidence le vocabulaire dénotatif (neutre), soit une caractéristique sémantique du genre, qui est présente et qui n'est pas à reproduire dans le texte écrit par l'élève dans le cadre de la situation d'écriture (texte qui appartient à un autre genre), en émettant des commentaires sur l'effet créé chez le lecteur et en utilisant du métalangage. Les activités reposent toujours aussi sur un autre texte, qui est un texte cible (un texte que les élèves produisent pendant la situation d'écriture). Pendant les activités, l'enseignante adopte toujours une posture d'étayage de lâcher-prise³⁶.

Les deux activités sont très similaires. Elles ne se distinguent que par la tâche demandée aux élèves (valeur positive ou négative du vocabulaire connoté à ajouter à la définition de dictionnaire), par la façon dont le texte est mis à disposition par l'enseignante (d'abord lu pendant l'activité, ensuite non, puisque déjà lu dans une activité précédente) et par le geste *réguler* : dans les deux activités, l'enseignante adopte toujours une posture de lâcher-prise, mais

³⁶ D'après Bucheton et Soulé (2009), lorsqu'elle adopte la posture de lâcher-prise, l'enseignante confie aux élèves la responsabilité de leur travail et elle les autorise à expérimenter différents chemins pour effectuer la tâche.

dans la première, elle régule en interagissant rarement avec les élèves et les interventions, initiées par des questions des élèves portant sur les consignes, visent à définir la tâche, à en signaler les caractéristiques déterminantes, tandis que dans la deuxième, elle n'interagit jamais avec les élèves, qui ne posent plus de questions sur les consignes de l'activité, qui est fort similaire avec la précédente.

Deux remarques doivent être faites sur cette description des activités pendant lesquelles l'enseignante utilise la stratégie pédagogique *faire écrire*. Premièrement, l'enseignante met à disposition un texte prétexte pour rendre présent un objet de savoir (le vocabulaire dénotatif) et ce texte devient un support pour la production du texte cible, réécriture du texte source; en d'autres mots, pendant ces activités, la stratégie pédagogique *faire écrire* prend une forme spécifique, *faire réécrire*. Si nous avons observé des activités pendant lesquelles l'enseignante utilisait seulement la stratégie pédagogique *faire écrire* sans *faire réécrire*, les textes mis à disposition par la formulation de consignes seraient alors des textes cibles, à écrire et en cours d'écriture par les élèves, et ces textes pourraient alors varier d'une activité à l'autre, selon les catégories incluses à la phrase b de notre grille d'analyse pour décrire les textes mis à disposition.

Deuxièmement, c'est la stratégie pédagogique *faire écrire* qui est utilisée dans ces activités et non la stratégie pédagogique *faire écrire plus*, choisie à l'issue de l'atelier délibératif de Marcotte et Lefrançois (article 2). *Faire écrire plus* n'est pas directement observable dans une activité, mais dans plusieurs. Des activités observées reposaient *par la force des choses* sur une situation d'écriture, qu'elle soit antérieure ou postérieure, bien que la situation d'écriture en question n'ait pas toujours été observée directement en classe. Nous avons dénombré neuf situations d'écriture impliquées dans la mise en œuvre des activités effectivement observées en classe et les sept activités observées en classe lors desquelles était utilisée la stratégie pédagogique *faire écrire* sont liées à six de ces neuf situations d'écriture. Puisque nous pouvons inférer la présence de neuf situations d'écriture en deux mois, auxquelles s'ajoute une dixième situation d'écriture, celle-là uniquement déclarée par l'enseignante, nous inférons aussi que nous avons été en présence de la stratégie pédagogique *faire écrire plus* pendant la période

d'observation et que les situations d'écriture ont nourri plusieurs activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles la stratégie pédagogique *faire écrire* n'était pas utilisée.

6.9. La stratégie pédagogique *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*

Dans les activités (n = 3) où l'enseignante utilise comme seule stratégie pédagogique *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*, pour poser le geste *mettre en place un dispositif didactique*, elle formule toujours la tâche suivante : prendre connaissance de la rétroaction donnée par l'enseignante sur le texte écrit, soit une tâche d'analyse dans laquelle les élèves sont en posture de réception. Cette tâche, dans ce dispositif, implique toujours que l'enseignante met à disposition, après une situation d'écriture, une version définitive d'un texte partiel avec dysfonctionnements qu'un élève a déjà produit et qui appartient au genre lettre d'opinion argumentée (un genre écrit) pour en faire un texte modèle contreexemple; l'usage du texte change alors de texte cible à texte source, modèle. Les activités ne reposent jamais sur un autre texte. Pendant les activités, l'enseignante adopte toujours une posture d'étayage de contrôle. Elle régule en interagissant rarement voire jamais avec les élèves à l'oral : soit elle n'interagit jamais avec les élèves (lorsque les élèves reçoivent la rétroaction écrite de l'enseignante et la lisent), soit elle interagit rarement avec les élèves pendant l'activité (lorsqu'elle fait un exposé magistral dialogué, pour assurer l'écoute des élèves pendant la rétroaction orale en groupe-classe).

Les trois activités se distinguent sur quelques points, montrant ainsi des variations dans l'utilisation de la stratégie pédagogique chez l'enseignante pour chacune des variables omises de la description ci-dessus. Par exemple, la tâche est parfois de lire, hors classe, la rétroaction donnée individuellement par l'enseignante (n = 2), parfois d'écouter, en classe, la rétroaction donnée en groupe-classe par l'enseignante (n = 1), ce qui fait par le fait même varier la configuration de la classe. Le texte mis à disposition a déjà été écrit par un scripteur scolaire, soit par l'élève recevant la rétroaction (le scripteur même) (n = 2), soit par certains élèves de la classe, qu'il s'agisse ou non de ceux recevant la rétroaction (il s'agit pour certains élèves d'eux-mêmes et pour d'autres, de scripteurs autres) (n = 1). Le texte peut ne pas être rendu présent aux élèves (lorsque l'enseignante ne fait que pointer des caractéristiques des textes sans en montrer des extraits lors d'une rétroaction en groupe-classe, n = 1) ou bien il peut être rendu présent à l'élève recevant la rétroaction (lorsque l'enseignante écrit un courriel de commentaires à l'élève

avec en pièce jointe son texte original, n = 1; lorsque l'enseignante commente le texte de l'élève et corrige des erreurs en mode Suivi des modifications directement dans le texte de l'élève, qui lui est renvoyé, n = 1). Autre exemple de variation : ce qui est mis en évidence est variable. Bien que dans l'observation 6 (activités 2 et 3), l'enseignante mette en évidence des objets de savoir similaires (sujet amené, sujet annoncé, thèse et contrethèse, étayage, technique réfutative (ou structure « du texte réfutatif »), cohérence textuelle), plus tard (observation 7, activité 3), ces objets sont plus nombreux : elle met en évidence des erreurs linguistiques variées; des problèmes de cohérence textuelle; ce qui est réussi et non réussi dans la structure de l'introduction et du paragraphe de développement; les problèmes dans l'énonciation de la thèse et des contrearguments. Ce qui est pointé varie aussi d'une autre manière : l'enseignante pointe les caractéristiques comme étant parfois des caractéristiques du genre présentes à ne pas reproduire, parfois comme des caractéristiques absentes à produire. L'enseignante varie aussi les façons de pointer : dans les deux premières activités, elle le fait en énumérant ce qui est à travailler dans l'introduction et dans le développement (à l'écrit : en le reformulant, en le commentant et en le réexpliquant; à l'oral, en réexpliquant); dans la troisième activité, en commentant, en corrigeant ou en reformulant les problèmes et en commentant des réussites. L'enseignante utilise du métalangage seulement pour mettre en évidence les caractéristiques textuelles.

6.10. La stratégie pédagogique *aider pendant l'écriture*

Cette stratégie pédagogique n'est jamais utilisée seule : elle l'est toujours en simultané avec la stratégie pédagogique *faire écrire* (n = 4), qui a été placée dans un autre ensemble lors de l'atelier délibératif de Marcotte et Lefrançois (article 2). Dans les activités (n = 3) où l'enseignante utilise la stratégie pédagogique *aider pendant l'écriture* seulement avec la stratégie pédagogique *faire écrire*, pour poser le geste *mettre en place un dispositif didactique*, elle formule toujours la tâche suivante : produire un texte écrit, soit une tâche d'écriture dans laquelle les élèves sont surtout en posture de production. Elle ajoute à cela une consigne quand elle invite les élèves à la consulter : « Je suis un outil pour vous débloquer ». Ces tâches, dans ce dispositif, impliquent toujours que l'enseignante met à disposition une version préliminaire de plusieurs textes partiels pouvant présenter des dysfonctionnements ou non que les élèves (individuellement ou en équipes) (des scripteurs scolaires) sont en train de produire et qui

appartiennent à un genre écrit, des textes cibles qui deviennent, par la stratégie pédagogique *aider pendant l'écriture*, textes prétextes.

Ces textes sont rendus présents par les élèves, qui les produisent en classe, avec un support visuel (le texte écrit sur papier ou sur ordinateur). Ce n'est jamais toute la classe qui en prend connaissance, mais ceux qui les produisent ainsi que l'enseignante (souvent, les voisins tendent l'oreille). Le texte est toujours mis à disposition partiellement, pendant la situation d'écriture. Ce qui est pointé alterne, dans chaque activité, entre des caractéristiques présentes et absentes, à produire et à éviter. Pour pointer, l'enseignante utilise toujours du métalangage. Pendant les activités, l'enseignante adopte toujours une posture d'étayage d'accompagnement³⁷. Elle régule toujours en interagissant constamment avec les élèves.

Les trois activités se distinguent sur quelques points, montrant ainsi des variations dans l'utilisation de la stratégie pédagogique chez l'enseignante pour chacune des variables omises de la description ci-dessus. Deux activités, qui impliquent une tâche de production écrite individuelle d'un texte assez long (deux paragraphes ou plus), sont assez similaires et elles se distinguent de l'autre activité, qui implique une tâche de production écrite d'un très court texte en équipes, à partir d'un texte prétexte. Leurs différences concernent la régulation (personne qui initie les interactions et but des interactions), les caractéristiques du genre qui sont mises en évidence et la façon dont elles sont mises en évidence, l'altérité du texte, la présence systématique d'un support oral (lecture à voix haute par l'enseignante). De plus, même si pendant les trois activités, l'enseignante adopte une posture d'étayage d'accompagnement, dans une d'elles, celle en équipes, elle alterne entre l'accompagnement et le contrôle, pour assurer le rythme de l'activité. L'ensemble de ces différences semble surtout découler de la configuration de la classe, du nombre de personnes qui écrivent chaque texte et de la posture d'étayage.

³⁷ D'après Bucheton et Soulé (2009), lorsque l'enseignante adopte une posture d'accompagnement, elle apporte une aide ponctuelle (individuelle ou collective) aux élèves, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter, mais elle se retient d'intervenir : elle provoque plutôt des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires.

6.11. Les cinq stratégies pédagogiques : forme singulière, formes plurielles

Nous avons montré que chaque stratégie pédagogique jugée comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves par des enseignantes d'expérience (Marcotte et Lefrançois, article 2) est le plus souvent utilisée par l'enseignante observée en combinaison avec d'autres stratégies pédagogiques dans une activité en classe (voir section 6.5). Puis, nous avons décrit comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois ces stratégies pédagogiques (voir sections 6.6 à 6.10).

Notre description de chacune des cinq stratégies pédagogiques ciblées montre d'abord que, chez l'enseignante observée, peu importe l'activité, chaque stratégie pédagogique a une forme *singulière*, qui est la même peu importe l'activité; en d'autres mots, chacune des stratégies pédagogiques est descriptible par une liste de caractéristiques prototypiques chez cette enseignante. Ensuite, chaque stratégie pédagogique a des formes *plurielles*, qui ne sont pas les mêmes dans les activités; elles varient. Ainsi, l'enseignante utilise chacune de ces cinq stratégies pédagogiques dans sa classe de plusieurs façons. Bru (1991) utilise le vocable « variabilité didactique » pour désigner « les possibilités de variation qui sont conçues par un enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage », et le vocable « variété didactique » pour désigner « la diversité effective des conditions d'apprentissage » (Bru, 1991, p. 13). On sait que des enseignantes qui ont la même stratégie pédagogique de référence ne l'utilisent pas de la même façon en classe (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999; Bru, 2019), c'est-à-dire qu'il y a variété interindividuelle, et qu'une même stratégie pédagogique de référence n'est pas définie et n'est pas déclarée être utilisée de la même façon par plusieurs enseignantes (Marcotte et Lefrançois, article 2), c'est-à-dire qu'il y a variabilité interindividuelle. Or, selon notre analyse des activités observées, il y aurait aussi variété didactique intra-individuelle. Si, par définition, la stratégie pédagogique peut être utilisée en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers (Messier, 2014), ce ne serait pas les seules sources de variabilité et de variété intra-individuelles : le sont aussi les gestes didactiques fondamentaux posés par l'enseignante. En effet, chacune des 42 variables retenues dans notre grille d'analyse est source de variété intra-individuelle. Ce cadre serait ainsi pertinent pour rendre compte non seulement de variation et de variété

interindividuelles (Aeby Daghé et Dolz, 2008), mais aussi de variation et de variété intra-individuelles.

Par ailleurs, les gestes didactiques *fondamentaux* seraient non seulement source de variété, mais auraient aussi un caractère *fondamental*. Toutes les activités d'enseignement-apprentissage analysées ont un point en commun : elles reposent sur des formes spécifiques de présentification et de pointage (Schneuwly, 2000; 2009). En effet, dans le cadre spécifique d'activités visant le développement de la compétence scripturale des élèves (et dans lesquelles est utilisée au moins une des cinq stratégies pédagogiques ciblées), la présentification se traduit par le fait que l'enseignante met à disposition des textes (complets ou partiels), qu'ils aient déjà été écrits (par l'élève même, par des élèves autres, par l'enseignante ou par un scripteur non scolaire) ou qu'ils soient en cours d'écriture (par l'élève même ou par l'enseignante), c'est-à-dire par des tâches d'analyse ou de production. Le pointage, lui, se traduit par le fait que l'enseignante, dans une relation de tutelle, met en évidence des caractéristiques du texte, objets d'apprentissage, dans le texte mis à disposition, que cela soit avant, pendant ou après la situation d'écriture, au moyen de tâches d'analyse, où les élèves sont tantôt en posture de réception, tantôt en posture de production, selon la posture d'étayage de l'enseignante. Il s'agirait ainsi de formes *spécifiques* des gestes didactiques *fondamentaux*, ou de gestes didactiques spécifiques au développement de la compétence scripturale des élèves, pour reprendre le terme de Aeby Daghé et Dolz (2008)³⁸. Le fait que la présentification et le pointage soient au cœur de toutes les activités présentées dans cet article est cohérent avec les hypothèses de départ de Aeby Daghé et Dolz (2008) : il y a de « fortes constantes, en didactique du français, dans les gestes fondateurs derrière l'apparente variabilité inter-enseignants » et il y a « variabilité des gestes didactiques spécifiques pour un objet particulier » (p. 84).

À notre avis, il serait pertinent d'intégrer à la formation initiale et continue des enseignantes de français ces gestes essentiels pour enseigner l'écriture (la mise à disposition fréquente de textes et la mise en évidence fréquente de caractéristiques des textes, par des tâches variées, qui

³⁸ Une nuance toutefois : alors que Aeby Daghé et Dolz (2008) proposent les gestes spécifiques *faire faire, faire dire et faire comprendre*, nous observons qu'il semble plutôt que ce soit le geste *mettre à disposition des textes* qui est le geste spécifique à l'enseignement de l'écriture correspondant au geste fondamental *présentifier*.

reposent sur différentes postures d'élèves et différentes postures d'étayage de l'enseignante), ensuite des exemples de variations possibles dans la combinaison des formes que peuvent prendre ces gestes (les formes plurielles des stratégies pédagogiques pouvant participer au développement de la compétence scripturale des élèves), en décrivant, comme nous le faisons aux sections 6.6 à 6.10, les formes que peut prendre chacune des stratégies pédagogiques, avec des extraits de verbatims. Cela pourrait contribuer d'abord à préparer les futures enseignantes à intervenir en classe de français comme le font les enseignantes d'expérience, en diversifiant (Reuter, 1996) les stratégies pédagogiques, qui sont éminemment plurielles et qui peuvent être combinées de multiples façons, ensuite à accompagner les enseignantes sur le terrain dans la diversification des stratégies pédagogiques qu'elles utilisent.

6.12. Références

Pour alléger la thèse, nous avons inclus les références citées dans cet article dans la bibliographie générale de la thèse.

Chapitre 7. La discussion générale de la thèse

Cette thèse par articles comprend trois articles qui répondent tous à un objectif de recherche spécifique, qui appartiennent tous à des paradigmes de recherche différents et qui utilisent donc tous une méthodologie différente et des données différentes. Chacun des articles apporte des éléments de réponse à la question générale de la thèse et la mise en relation des trois articles en apporte d'autres. Dans la discussion générale de la thèse, le présent chapitre, nous répondons à la question générale en synthétisant d'abord les résultats de chacun des trois articles (section 7.1). Nous les mettons ensuite en relation pour discuter de la complémentarité des trois articles, du point de vue des méthodes (section 7.2) et des réponses à la question de recherche générale (section 7.3), ainsi que de l'intersection des trois articles, pour souligner ce qui ressort des trois articles, peu importe l'objectif spécifique et la méthode employée (section 7.4).

7.1. La synthèse des résultats de chaque article

Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves? Nous synthétisons chacun des articles en mettant l'accent sur la pertinence de chaque objectif spécifique, sur la méthodologie utilisée pour l'atteindre et sur les résultats spécifiques obtenus, qui apportent des éléments de réponse à la question et qui la remettent même parfois en perspective.

7.1.1. Le premier article

Étant donné l'état des recherches quasi expérimentales et corrélationnelles menées en classe de français au secondaire québécois (voir sections 1.4 et 2.3), dans lesquelles sont le plus souvent modifiées les pratiques de classe (voir section 2.3.1), étant donné le problème de transférabilité des résultats des recherches quasi expérimentales menées en classe du secondaire d'autres langues d'enseignement que le français (voir section 2.3.3), qui modifient aussi les pratiques de classe et qui reposent sur des évaluations qui ne correspondent pas à la conception de la compétence scripturale spécifique au contexte québécois francophone (voir section 1.1.2.1), il est apparu nécessaire d'identifier les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves (objectif

spécifique 1) en faisant l'analyse secondaire de données collectées à grande échelle au secondaire québécois (voir section 2.3.2), les données collectées par le groupe DIEPE (1995) au Québec. Par le fait même, cela permettrait d'atteindre partiellement le troisième objectif de DIEPE (1995), jamais atteint, qui était d'« [é]tudier les liens qui pourraient se dégager entre les compétences respectives des élèves et les caractéristiques de leur enseignement/apprentissage » (DIEPE, 1995, p. 14). Ces données ont l'avantage de porter sur un grand inventaire de stratégies pédagogiques, sur des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois (et non implantées en classe dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale), et de provenir d'échantillons représentatifs de grande taille d'élèves et d'enseignantes.

Dans notre premier article, qui est quantitatif et qui s'inscrit dans le paradigme des recherches « processus-produit », nous rapportons les résultats de régressions multiples effectuées dans lesquelles des mesures des performances en écriture, obtenues par l'évaluation d'un texte écrit par des élèves du secondaire québécois (n = 1815) à la fin de l'année scolaire, sont utilisées comme variables dépendantes et les stratégies pédagogiques déclarées avoir été utilisées en classe de français pendant une année scolaire par leur enseignante de français (n = 300) sont utilisées comme variables indépendantes. Les onze stratégies pédagogiques obtenues par une analyse factorielle exploratoire des énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques dans le questionnaire de l'enseignante et utilisées comme variables indépendantes dans les régressions multiples sont les suivantes : 1) *faire écrire beaucoup*; 2) *faire faire un plan du texte à rédiger*; 3) *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte*; 4) *faire réécrire leur texte*; 5) *faire réviser et corriger leur texte*; 6) *faire faire de la rétroaction par les pairs*; 7) *faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire*; 8) *donner à apprendre des listes de mots*; 9) *faire de la grammaire*; 10) *donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte*; 11) *donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte*. Ces onze variables ne prédisent pas de façon convaincante les performances des élèves en écriture toutes choses étant égales par ailleurs : il semble qu'il n'y ait pas, selon les résultats de nos analyses, une stratégie pédagogique qui participe particulièrement au développement de la compétence scripturale, ce qui apporte un premier élément de réponse à la question générale de la thèse et ce qui peut même remettre en perspective la nécessité de chercher à identifier une ou des stratégies pédagogiques qui, isolément, participeraient au développement de la compétence scripturale des élèves. De plus,

les résultats semblent pointer vers le fait que *faire écrire beaucoup* puisse prédire de l'écriture de meilleurs textes par les élèves, ce que nous pouvons affirmer avec un degré de confiance plus ou moins grand, et que *faire réécrire leur texte* prédirait l'écriture de textes de moindre qualité. Les résultats pourraient aussi pointer vers le fait qu'*aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* et *faire de la grammaire* puissent prédire de meilleurs textes, ce que nous pouvons affirmer avec un degré de certitude encore moins grand. Cela apporte un deuxième élément de réponse à la question générale de la thèse.

7.1.2. Le deuxième article

Étant donné les limites des recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage, et plus spécifiquement les limites des recherches du paradigme « processus-produit » (voir section 2.3.4.)³⁹, étant donné les limites du premier article de la thèse, qui s'inscrit dans ce paradigme, étant donné les résultats mêmes du premier article de la thèse, qui peine à identifier des stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves, étant donné la pertinence de reconnaître le savoir enseignant (voir section 1.3), étant donné les caractéristiques de ce savoir, contextualisé et fortement lié aux problèmes de la pratique (voir section 1.3.3) mais aussi et surtout produit, transformé et adapté par et pour le travail (Tardif et Lessard, 1999) par une hiérarchisation de savoirs de sources multiples à la lumière du savoir d'expérience (voir section 1.3.2), il est apparu pertinent de puiser dans le savoir d'expérience d'enseignantes pour apporter d'autres éléments de réponse à notre question de recherche générale. En d'autres mots, il est apparu pertinent de poursuivre l'objectif d'identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience d'enseignantes.

Dans le deuxième article, qui est qualitatif et qui s'inscrit dans une perspective descriptive tout en laissant place à l'interprétation des agents (les enseignantes de français), nous avons eu

³⁹ Rappelons ici par exemple le fait que les enseignantes interrogées par questionnaire peuvent avoir une compréhension différente des stratégies pédagogiques incluses au questionnaire, le fait que les stratégies pédagogiques ne sont pas contextualisées, le fait que les stratégies pédagogiques peuvent être utilisées de plusieurs façons en classe et que ce n'est pas nécessairement la fréquence d'utilisation d'une stratégie pédagogique qui peut avoir un effet, mais la manière dont elle est utilisée.

recours à l'atelier délibératif, un outil utilisé en santé publique qui permet de développer des connaissances nouvelles issues du croisement des savoirs (Gauvin, 2009), ceux issus de la recherche et ceux issus de l'expérience. Les savoirs issus de la recherche, ceux produits par le premier article et ceux produits par des recherches empiriques antérieures (voir section 2.3), ont été interprétés et complétés par des données issues de l'expérience locale, contextualisée, ce que permet l'atelier délibératif (Lomas et al., 2005). Les enseignantes d'expérience participantes ont été en mesure de hiérarchiser des savoirs pour choisir, consensuellement, un nombre réduit de stratégies pédagogiques développant particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves. Trois ensembles de stratégies pédagogiques ont été retenus, ce qui apporte un troisième élément de réponse à notre question de recherche générale. Le premier ensemble comprend les stratégies pédagogiques 1) *montrer et analyser des exemples de textes* et 2) *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*; nous l'avons nommé *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture*. Le deuxième ensemble ne comprend que la stratégie pédagogique 3) *faire écrire (plus)*. Le troisième ensemble comprend les stratégies pédagogiques 4) *donner de la rétroaction* et 5) *aider individuellement les élèves pendant qu'ils écrivent*; nous l'avons nommé *offrir des rétroactions variées*. L'atelier délibératif s'est ainsi montré être un outil intéressant pour prioriser certaines avenues de recherche (Dogba et al., 2017), c'est-à-dire pour hiérarchiser les stratégies pédagogiques à documenter en priorité par la recherche en didactique du français, stratégies pédagogiques dont le troisième article de cette thèse fait l'objet. L'analyse des échanges tenus pendant l'atelier délibératif a aussi montré que chacune des cinq stratégies pédagogiques est définie et utilisée de plusieurs façons par les enseignantes participantes, ce qui met en perspective les recherches qui visent à mettre en relation une stratégie pédagogique unique et des apprentissages. Les échanges révèlent aussi que les enseignantes semblent délaissier l'objectif d'identifier des stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale à la lumière de leurs savoirs d'expérience pour privilégier, implicitement, l'identification de stratégies pédagogiques qui permettent de développer la compétence scripturale des élèves et qui sont incontournables pour le faire, peu importe à quel point elles y participent.

7.1.3. Le troisième article

Étant donné que les pratiques déclarées ne concordent pas toujours avec les pratiques effectives (Clanet et Talbot, 2012; Maubant, Lenoir, Routhier, Lisée et Hassani, 2005), que les portraits brossés des pratiques déclarées et d'observations de classe sont complémentaires (voir section 2.2.2) et que les deux premiers articles de la thèse portent sur des pratiques déclarées, étant donné que les stratégies pédagogiques peuvent, par définition, être utilisées au moyen de différentes démarches pédagogiques, de différentes techniques pédagogiques et de différents procédés pédagogiques (voir section 2.2.1) et que l'on peut observer, d'une enseignante à l'autre et chez une même enseignante, une variation dans l'utilisation des stratégies pédagogiques, ce qui est inhérent à la pratique enseignante et même souhaitable pour favoriser les apprentissages (voir section 2.3.4), étant donné le grand nombre de variations dans la définition et dans l'utilisation d'une même stratégie pédagogique chez les enseignantes participantes à l'atelier délibératif que nous avons constaté dans le deuxième article, étant donné l'absence de recherches décrivant des observations menées en classe de français au secondaire québécois en entrant par les stratégies pédagogiques, il est apparu nécessaire de décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes, c'est-à-dire les formes que peuvent prendre en classe les cinq stratégies pédagogiques retenues consensuellement à l'issue de l'atelier délibératif du deuxième article.

Dans le troisième article, qui est descriptif, qualitatif et qui s'inscrit dans un paradigme « écologique », nous avons analysé des observations directes non participantes menées dans la classe d'une enseignante de français du secondaire québécois (sept séances de cours filmées qui s'étendent sur deux mois). Nous avons utilisé le synopsis – un outil de l'équipe du GRAFE réutilisé par Blaser (2007; 2009) et Lord (2012; 2014) – et une grille d'analyse, complémentaire au synopsis (Lord, 2014), que nous avons conçue aux fins de cette recherche et qui repose sur les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignante (Aeby Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly, 2000, 2009; Schneuwly et Dolz, 2009).

Notre analyse a d'abord montré que les cinq stratégies pédagogiques ont été utilisées par l'enseignante observée, qu'elle utilise au moins une de ces cinq stratégies pédagogiques dans plus de la moitié des activités visant à développer la compétence scripturale observées, que certaines stratégies pédagogiques ne sont jamais utilisées seules dans une activité et que chaque stratégie pédagogique est le plus souvent utilisée par l'enseignante observée en combinaison avec d'autres dans une activité en classe. Notre analyse a ensuite montré que chacune des 42 variables retenues pour décrire les activités dans lesquelles une des cinq stratégies pédagogiques était utilisée représentait une source de variété. Notre description de chacune des cinq stratégies pédagogiques ciblées a quant à elle montré que, chez l'enseignante observée, chaque stratégie pédagogique a une forme *singulière*, qui est la même, peu importe l'activité, chacune des stratégies pédagogiques étant ainsi descriptible par une liste de caractéristiques prototypiques, toujours présentes. Elle a ensuite montré que chaque stratégie pédagogique a des formes *plurielles*, qui ne sont pas les mêmes dans les activités, chacune des stratégies pédagogiques étant utilisée en classe toujours de façons variées. Nous avons ainsi observé une variété didactique intra-individuelle, ce qui met en perspective notre question de recherche générale. Les descriptions de chacune des cinq stratégies pédagogiques ciblées à l'issue de l'atelier délibératif éclairent les résultats du deuxième article en illustrant les formes singulières et plurielles qu'elles peuvent prendre en classe de français, ce qui apporte, par le fait même, un quatrième élément de réponse à notre question de recherche générale.

Quant aux gestes didactiques fondamentaux, ils ont bel et bien permis de décrire, dans le troisième article, ces différentes formes, soit comment les objets de savoir sont présentifiés et pointés lorsque les stratégies pédagogiques ciblées sont utilisées. Ils ont non seulement permis de décrire la variété didactique, mais aussi les points communs des différentes activités dans lesquelles une des cinq stratégies pédagogiques ciblées a été observée. Cela souligne le caractère fondamental des gestes *présentifier* et *pointer*, au cœur de l'enseignement et donc des dispositifs didactiques, dans lesquels sont utilisées des stratégies pédagogiques. Toutes les activités d'enseignement-apprentissage analysées dans lesquelles au moins une stratégie pédagogique ciblée est utilisée reposent sur la mise à disposition, par l'enseignante, de textes, ce qui est une forme spécifique de *présentification* (Schneuwly, 2000; 2009), et sur la mise en évidence, guidée par l'enseignante, des caractéristiques de ces textes, ce qui est une forme spécifique de

pointage (Schneuwly, 2000; 2009). Cela apporte un cinquième élément de réponse à notre question de recherche générale.

7.2.La complémentarité des méthodes de recherche pour répondre à la question générale

À la lumière de la synthèse des résultats de chaque article (voir section 7.1), nous discutons ici de la complémentarité des méthodes de recherche utilisées pour répondre à la question de recherche générale. Les trois articles de la thèse atteignent trois objectifs de recherche spécifiques au moyen de trois méthodes distinctes, dans un devis général de méthodes mixtes. Le premier article est quantitatif et s'inscrit dans le paradigme des recherches « processus-produit »; il repose sur la description de pratiques déclarées par questionnaire et sur les analyses statistiques pour mettre en relation enseignement et apprentissage. Le deuxième article est qualitatif et s'inscrit dans une perspective descriptive mais non « écologique »; il laisse plutôt place à l'interprétation des agents (les enseignantes de français) pour décrire les stratégies pédagogiques utilisées et mettre en relation enseignement et apprentissage, et ce, en utilisant l'atelier délibératif. Le troisième article est qualitatif et descriptif; il s'inscrit dans un paradigme « écologique » en reposant sur la description de pratiques observées directement en classe (observations non participantes), faisant alors place à l'interprétation de la chercheuse pour décrire les stratégies pédagogiques utilisées. Il ne met pas en relation enseignement et apprentissage, mais décrit l'enseignement. Ainsi, chaque méthode est distincte, elle surmonte les limites des méthodes précédentes et produit, nous le verrons (voir section 7.3) des résultats complémentaires, qui intègrent différentes perspectives.

Il apparaît aussi, à la lumière de la synthèse en 7.1, que non seulement les méthodes utilisées sont mixtes, mais qu'elles sont utilisées de façon séquentielle, ce qui permet aux résultats de s'intégrer aux autres, voire de s'épaissir. Si les devis de méthodes mixtes de recherche sont des devis qui conjuguent des méthodes quantitatives et qualitatives avec des degrés d'intégration divers dans chacune des étapes de recherche, les méthodes quantitatives et qualitatives utilisées peuvent l'être de façon concurrente ou de façon séquentielle (Creswell, 2003; Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson, 2003; Larue, Loiselle, Bonin et al., 2009). Alors, le devis général de cette thèse est séquentiel parce que les méthodes de recherche propres à chaque objectif spécifique (et à chaque article) ont été utilisées de façon séquentielle (quantitatif, puis qualitatif,

puis qualitatif) et que le devis général conjugue les méthodes, qui plus est avec un fort degré d'intégration : le devis de recherche général est élaboré pour que les résultats obtenus au moyen de chacune des méthodes soient intégrés au cadre théorique et au devis de l'article suivant, poursuivant un objectif spécifique distinct. Ainsi, les résultats de l'analyse secondaire des données de DIEPE (1995) (premier article) sont intégrés au cadre théorique du deuxième article et à ses instruments (le résumé des recherches remis aux participantes de l'atelier délibératif comprend les résultats du premier article). De plus, les résultats de l'atelier délibératif (deuxième article) sont intégrés au cadre théorique du troisième article et à ses instruments (les stratégies pédagogiques observées en classe sont uniquement celles choisies par les participantes de l'atelier délibératif).

Dans le cadre théorique général de la thèse, nous avons justifié la pertinence de mener chacun des objectifs spécifiques de la thèse à partir de recherches théoriques et empiriques antérieures (voir section 2.4). La synthèse des trois articles de cette thèse à la section 7.1 souligne que les résultats de chaque article s'ajoutent aux arguments déjà présentés dans le cadre théorique général pour justifier la pertinence de poursuivre l'objectif spécifique suivant. En d'autres mots, l'intégration des méthodes mixtes ne s'est pas seulement effectuée dans le cadre et le devis de chaque article, elle l'a aussi été dans la problématique de l'article suivant, ce qui n'était pas prévu dans le devis général.

Ainsi, le deuxième objectif spécifique, identifier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes, est d'abord motivé par le manque de recherches empiriques mettant en relation des stratégies pédagogiques et les performances des élèves en écriture et par les limites de ces recherches, qui ne décrivent pas suffisamment les stratégies pédagogiques utilisées (le grain se limite à la fréquence d'utilisation et seules les pratiques déclarées sont décrites, sans être observées en classe), qui ne tiennent pas compte de la variété des stratégies pédagogiques utilisées et qui isolent artificiellement les processus (voir section 2.3.4). Après l'atteinte du premier objectif spécifique, le deuxième objectif spécifique demeure pertinent, puisque les résultats de l'analyse secondaire des données collectées par le groupe DIEPE ne permettent pas

de combler ce manque et ces limites. Le premier article fournit des éléments de réponse à la question de recherche générale tout en soulignant la nécessité de poursuivre le deuxième objectif spécifique, en nous inscrivant dans un paradigme de recherche différent et en utilisant donc une méthodologie différente et des données différentes.

Le troisième objectif spécifique, décrire comment peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes, est d'abord motivé par les différences entre pratiques déclarées et pratiques observées et par le fait qu'une même stratégie pédagogique peut être utilisée, par définition, en recourant à des démarches, techniques et procédés divers (Messier, 2014) et, selon des observations menées en classe, de façons variées selon les enseignantes (Bru, 2019). Après l'atteinte du deuxième objectif spécifique, le troisième objectif spécifique demeure pertinent, puisque les participantes de l'atelier délibératif définissent et déclarent utiliser une même stratégie pédagogique de plusieurs façons, constat qui ressort pendant l'atelier délibératif même tout comme dans notre analyse des discussions. Le deuxième article fournit des éléments de réponse à la question de recherche générale et souligne par le fait même, ici encore, la nécessité de poursuivre l'objectif spécifique suivant, en nous inscrivant une fois de plus dans un paradigme de recherche différent et en utilisant donc une méthodologie différente et des données différentes.

Bref, trois méthodes de recherche, complémentaires, ont été utilisées pour répondre à la question de recherche générale et leur intégration, séquentielle, a été plus forte qu'escomptée, les résultats de chaque article s'étant ajoutés à la problématique du suivant, contribuant à l'argumentaire soutenant la pertinence de chaque objectif de recherche spécifique. Elles ont permis de produire des résultats complémentaires, qui intègrent différentes perspectives.

7.3. La complémentarité des réponses à la question de recherche générale

Les trois articles de la thèse, en atteignant les trois objectifs de recherche spécifiques de la thèse au moyen de méthodes distinctes, mixtes, apportent cinq éléments de réponse à la question générale de recherche; la synthèse des résultats de chaque article fait l'union de ces cinq

éléments en les présentant en parallèle (voir section 7.1). Or, les méthodes mixtes offrent entre autres les avantages de présenter une vision plus complète d'un phénomène par l'intégration de différentes perspectives (Larue et al., 2009). Les trois articles de la thèse apportent donc aussi des réponses complémentaires à la question de recherche générale : au fil des articles, les stratégies pédagogiques identifiées comme participant au développement de la compétence scripturale sont nuancées.

D'abord, la stratégie pédagogique *faire de la grammaire* est identifiée dans le premier article comme pouvant participer à l'écriture de meilleurs textes, mais de façon peu certaine : elle prédit, avec un degré de certitude moyen, l'écriture de meilleurs textes en ce qui concerne la qualité de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique) et, avec un degré de certitude bas, de meilleurs textes en ce qui concerne le respect de la consigne d'écriture et des textes de moindre qualité en ce qui concerne la cohérence du texte (voir section 4.4). Toutefois, selon nos résultats, cette stratégie pédagogique ne prédirait pas, même avec un degré de certitude bas, l'écriture de meilleurs textes en ce qui concerne la qualité globale du texte. Dans le premier article, l'utilisation de cette stratégie pédagogique est déclarée au moyen de trois énoncés du questionnaire de l'enseignante : *donner à apprendre des règles de grammaire; donner à faire des analyses grammaticales; donner une dictée* (voir Marcotte, 2020). Puisque le questionnaire a été rempli en 1993, nous pouvons présumer qu'il s'agit de donner une dictée dite traditionnelle. Dans le deuxième article, ce résultat du premier article est intégré au résumé des recherches remis aux enseignantes participantes, accompagné des résultats de trois autres recherches. Nadeau et Fisher (2014) montrent que conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour) participe à ce que les élèves produisent moins d'erreurs d'accord du verbe et d'homophones grammaticaux dans leurs textes. Boivin et Pinsonneault (2014) montrent que faire découvrir une règle de grammaire, puis faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent cette nouvelle connaissance participe à ce que le nombre d'erreurs d'homophones grammaticaux et de coordination diminue dans leurs textes. Graham et Perin (2007) montrent que cinq recherches quasi expérimentales portant sur l'*enseignement explicite de la combinaison de phrases*, une stratégie pédagogique qui consiste à « enseigner aux élèves à construire des phrases plus complexes par des exercices dans lesquels deux phrases simples sont combinées dans une seule phrase » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449), ont un effet de force

moyenne sur la qualité globale des textes ($d = 0,50$). Quant à la stratégie pédagogique « enseignement explicite et systématique de la grammaire (p. ex. l'étude des catégories grammaticales et des phrases » (notre trad., Graham et Perin, 2007, p. 449), la taille d'effet moyenne calculée par Graham et Perin (2007) est négative ($d = -0,32$); cela serait explicable, selon les auteurs, par le fait que ce sont toujours des groupes témoins qui ont servi à calculer l'effet de ce traitement et, selon nous, par le fait que la mesure des performances des élèves en écriture ne tenait peu ou pas en compte des erreurs linguistiques.

À l'issue de l'atelier délibératif, les enseignantes d'expérience ne retiennent pas la stratégie pédagogique *faire de la grammaire* comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale, malgré le fait que cette stratégie pédagogique serait particulièrement présente en classe de français au secondaire québécois : en 1993, 87,6 % des enseignantes de français québécois sondées par le groupe DIEPE ont déclaré attribuer une grande part ou une part moyenne à l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques dans leur enseignement pour développer la compétence scripturale des élèves (DIEPE, 1995); en 2008, 94 % des enseignantes de français du secondaire québécois sondées dans l'ÉLEF ont déclaré avoir fait faire à chaque cours ou une ou quelques fois par semaine des exercices de grammaire (Chartrand et Lord, 2010b). Comme nous le soulignons dans le deuxième article, *faire de la grammaire* ne pas fait l'objet de discussions lors de l'atelier délibératif, et plusieurs hypothèses interprétatives sont possibles : simple oubli (l'ordre des stratégies pédagogiques est aléatoire dans le questionnaire préparatoire et le résumé des recherches, et cette stratégie pédagogique se trouve en dernier); stratégie pédagogique participant peu ou pas au développement de la compétence scripturale des élèves selon les enseignantes participantes; conception de la compétence scripturale des enseignantes participantes qui pourrait ne pas être centrée sur la grammaire. Il semble que la dernière hypothèse soit probable : « bien écrire » signifierait, pour la majorité des enseignantes de français du secondaire québécois, « se faire comprendre – clarté et cohérence du propos et adaptation au destinataire », et moins « ne pas faire d'erreurs – orthographe, ponctuation, syntaxe, vocabulaire, etc. » (Chartrand et Lord, 2010c). Cette hypothèse est aussi probable à la lumière des observations menées en classe dans le cadre du troisième article : dans les activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale, l'enseignante observée rend présents et pointe systématiquement

des objets de savoir liés aux caractéristiques textuelles du texte d'opinion argumentée, ce qu'elle fait beaucoup plus rarement pour des objets liés à ses caractéristiques grammaticales ou communicationnelles. Cela laisse entendre une conception de la compétence scripturale centrée sur la maîtrise des caractéristiques textuelles des genres textuels.

Ensuite, les cinq stratégies pédagogiques retenues à l'issue de l'atelier délibératif du deuxième article sont aussi nuancées au fil des articles. Dans les sous-sections 7.3.1. à 7.3.5, nous présentons les trajectoires de chacune de ces cinq stratégies pédagogiques du premier au troisième article.

7.3.1. *Faire écrire*

Dans le premier article, la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup* est celle qui participerait au développement de la compétence scripturale de la façon la plus certaine. Dans le deuxième article, ce résultat du premier article est intégré au résumé des recherches remis aux enseignantes participantes, qui retiennent consensuellement la stratégie pédagogique *faire écrire plus* à l'issue de l'atelier délibératif. De plus, elles soulignent que *faire écrire* est incontournable pour utiliser les autres stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Dans le troisième article, lorsqu'elle est observée en classe, la stratégie pédagogique *faire écrire* est, dans la majorité des activités, utilisée en concomitance avec une, sinon plusieurs autres stratégies pédagogiques. De plus, un grand nombre d'activités dans lesquelles sont utilisées d'autres stratégies pédagogiques reposent sur une situation d'écriture, antérieure ou postérieure. Pour utiliser les termes de Reuter (1996), la stratégie pédagogique *faire écrire les élèves* crée une « situation d'écriture », pendant laquelle les élèves écrivent, et celle-ci permet plusieurs « situations distancées », pendant lesquelles les élèves n'écrivent pas mais « réfléchissent, écoutent des cours, se livrent à des analyses à propos de l'écriture et/ou des textes produits » (Reuter, 1996, p. 106). En utilisant le cadre des gestes didactiques fondamentaux, il apparaît qu'en classe, *faire écrire les élèves* est une façon de mettre à disposition un ou des textes afin de rendre présents (*présentification*) et de mettre en évidence (*pointage*) des objets de savoir pour développer la compétence scripturale des élèves. *Faire écrire les élèves* apparaît ainsi fondamental pour développer la compétence scripturale des élèves, pour utiliser plusieurs stratégies pédagogiques visant le développement de la compétence scripturale des élèves, et

faire écrire beaucoup devient alors une stratégie pédagogique qui participe particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves : la fréquence où l'enseignante fait écrire les élèves étant augmentée, celles de plusieurs autres activités visant le développement de la compétence scripturale le sont aussi.

Dans les recherches empiriques antérieures (voir section 2.3), l'effet de *faire écrire plus* est peu documenté de façon isolée. Dans la métaanalyse de Graham et Perin (2007), la taille d'effet moyenne pour cette catégorie de traitement n'est pas rapportée, mais la majorité des autres traitements impliquent de faire écrire les élèves. À la lumière des résultats des deuxième et troisième articles de la thèse, il apparaît qu'isoler l'effet de cette stratégie pédagogique est artificiel, parce qu'elle est incontournable pour utiliser les autres stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves et qu'elle est donc très souvent utilisée avec d'autres stratégies pédagogiques, dans la même activité ou dans une autre; cela est d'ailleurs une des limites de notre premier article. Isoler l'effet d'une seule stratégie pédagogique a toujours un caractère artificiel, peu importe la stratégie pédagogique; il s'agit là d'une des limites des recherches empiriques corrélationnelles ou quasi expérimentales mettant en relation enseignement et apprentissage (voir section 2.3.4).

7.3.2. *Faire le modelage d'une stratégie d'écriture*

À l'issue de l'atelier délibératif du deuxième article, les enseignantes d'expérience participantes retiennent la stratégie pédagogique *enseigner explicitement des stratégies d'écriture* parmi celles qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves, qu'elles entendent surtout comme *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*. Les stratégies qui font l'objet du modelage peuvent être variées et comprennent des stratégies de planification et de révision. Selon les enseignantes participantes, le modelage serait surtout bénéfique lorsque c'est l'enseignante qui le fait, moins lorsque ce sont des élèves.

Dans le premier article, cette stratégie pédagogique n'est pas incluse directement aux régressions multiples effectuées. Toutefois le sont les stratégies pédagogiques *faire faire un plan du texte à rédiger*, une stratégie pédagogique qui implique de demander aux élèves de faire un plan et de le remettre avant de commencer à rédiger et, dans une moindre mesure, de « présenter

[soi-même] un plan type du texte à rédiger » (Marcotte, 2020), et *faire réviser et corriger leur texte*, une stratégie pédagogique qui implique surtout d'« enseigner des techniques de révision et de correction d'épreuves » et, dans une moindre mesure, de demander « la version finale avant de remettre leur texte » (Marcotte, 2020). Nous n'avons pas pu montrer, dans le premier article de la thèse, que ces deux stratégies pédagogiques sont liées à l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

Dans le résumé des recherches remis aux participantes de l'atelier délibératif se trouve tout de même la stratégie pédagogique *enseigner explicitement des stratégies d'écriture* : dans la métaanalyse de Graham et Perin (2007), elle a une taille d'effet moyenne qui est grande. Les enseignantes d'expérience ayant participé à l'atelier délibératif jugent ainsi que ce savoir issu de la recherche est cohérent avec leurs savoirs d'expérience. Une nuance est tout de même observable : alors que les stratégies enseignées sont en très grand nombre dans les recherches analysées par Graham et Perin (voir section 2.3.3), les enseignantes retiennent surtout les stratégies de planification et de révision et surtout le modelage de ces stratégies par l'enseignante comme participant particulièrement à la compétence scripturale de leurs élèves, selon leurs savoirs d'expérience, ce qui correspondrait avec ce qui est fait dans les classes de français du secondaire québécois (voir section 2.2.2).

Le troisième article complète le deuxième : lorsqu'elle est observée en classe, la stratégie pédagogique *enseignement explicite de stratégies d'écriture* correspond toujours à *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*. En utilisant le cadre des gestes didactiques fondamentaux, il apparaît qu'en classe, *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* est toujours utilisé par l'enseignante observée comme une façon de mettre en évidence *comment* écrire une partie de texte (les caractéristiques textuelles d'un genre), par exemple l'introduction de texte d'opinion argumentée : elle alterne entre la mise en évidence d'une partie du texte (*pointage*), en nommant cette partie au moyen de métalangage, et la mise à disposition des élèves de cette partie de texte (*présentification*) dans un texte qu'elle écrit « en temps réel », à voix haute seulement. Le troisième article complète alors le deuxième en décrivant comment la stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* est utilisée par une enseignante en classe, c'est-à-dire comme le pointage de caractéristiques textuelles du texte dans un texte en cours de

production, les élèves ayant alors (partiellement) accès au processus d'écriture de l'enseignante et à ses réflexions en cours d'écriture. Il semble que la stratégie pédagogique se rapproche davantage du pointage de la structure du texte appartenant à un genre en particulier dans un texte en cours de production (à l'oral, sans support écrit) que du modelage d'une *stratégie* d'écriture (p. ex. la rédaction d'un plan), bien que les frontières soient ici poreuses.

7.3.3. *Montrer et analyser un exemple de texte*

Les enseignantes d'expérience ayant participé à l'atelier délibératif retiennent aussi consensuellement la stratégie pédagogique *montrer et analyser des exemples de textes* parmi celles qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves.

Montrer et analyser des exemples de textes est une stratégie pédagogique absente du premier article : aucune des onze stratégies pédagogiques émergeant de l'analyse factorielle des énoncés du questionnaire de l'enseignante de DIEPE n'est relative à cette stratégie pédagogique. La seule qui comprend des énoncés relatifs à *montrer et analyser des exemples de textes* est la septième, *faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire*, qui comprend les énoncés suivants : *faire relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire* (Q35B); *faire modifier le niveau de langue d'un texte pour l'adapter à la spécificité de différents destinataires* (Q35A); *faire imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné* (Q35C). Ces énoncés impliquent qu'un texte soit mis à disposition des élèves, notamment pour modifier ses caractéristiques communicationnelles (Q35A) ou pour les relever, que ces caractéristiques soient exemplaires (Q35C) ou non (Q35B). Dans le premier article, nous n'avons pas été en mesure de montrer que l'utilisation de la stratégie pédagogique *faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire* prédit l'écriture de meilleurs textes par les élèves.

Dans les recherches empiriques antérieures (voir section 2.3), Graham et Perin (2007) obtiennent une petite taille d'effet moyenne ($d = 0,25$) pour les six recherches quasi expérimentales portant sur l'« étude de textes modèles » dans d'autres langues que le français, qui consistent parfois à imiter les caractéristiques des textes, parfois à exemplifier une notion enseignée en classe. Cette stratégie pédagogique n'est pas présente dans le résumé des

recherches remises aux participantes avant l'atelier délibératif, sa taille d'effet moyenne étant petite, ce qui ne les empêche pas de la retenir.

Cette stratégie pédagogique présente en classe de français au secondaire québécois (voir section 2.2.2) ne serait pas utilisée nécessairement comme dans les recherches analysées par Graham et Perin. En effet, dans le troisième article, lorsqu'observée en classe, cette stratégie pédagogique prend des formes très variées et elle ne vise jamais l'imitation, mais l'exemplification. Elle prend parfois des formes similaires à la rétroaction (lorsque ce sont des textes d'élèves qui sont montrés et analysés), parfois des formes similaires au modelage d'une stratégie d'écriture (le modelage implique que soit mis à disposition un texte qui est en cours d'écriture, alors que *montrer et analyser des exemples de textes* implique que soit mis à disposition un texte qui a déjà été écrit), ce qui explique peut-être qu'elle ait été regroupée avec cette dernière lors de l'atelier délibératif. En utilisant le cadre des gestes didactiques fondamentaux, il apparaît qu'en classe, *montrer et analyser des exemples de textes* est une façon de mettre en évidence (*pointage*) des objets de savoir rendus présents (*présentification*) par la mise à disposition d'un texte déjà écrit. Les textes peuvent être écrits par des élèves ou bien par des autrices ou des auteurs autres, et ils peuvent avoir un caractère exemplaire (« modèle ») ou non. Chez l'enseignante observée, cette stratégie pédagogique dépasse donc « l'étude de textes modèles ».

7.3.4. Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit

Dans le premier article, deux stratégies pédagogiques relatives à la rétroaction ont été incluses aux régressions multiples pour déterminer si elles prédisaient l'écriture de meilleurs textes : *donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte* et *donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte*. Aucune de ces deux stratégies pédagogiques ne prédit de façon convaincante l'écriture de meilleurs textes : nous avons peu confiance dans la présence d'un effet significatif sur les performances en écriture dans les deux cas, puisque chacune de ces variables ne prédit qu'une seule des mesures des performances en écriture avec une valeur p inférieure à 0,05 (voir annexe 2.6).

Dans le deuxième article, la rétroaction est retenue à l'issue de l'atelier délibératif comme une stratégie pédagogique développant particulièrement la compétence scripturale des élèves même

si elle ne se trouve pas dans le résumé des recherches remis aux participantes (dans les recherches recensées pour produire le résumé, l'effet de la rétroaction n'est pas évalué). Alors que dans le premier article de la thèse la rétroaction prend la forme de deux stratégies pédagogiques distinctes (selon l'analyse des patrons de réponses aux énoncés du questionnaire de l'enseignante de DIEPE; pour plus de détails, voir Marcotte, 2020), il s'agit dans le deuxième article d'une seule stratégie pédagogique : les participantes discutent de la rétroaction comme une stratégie pédagogique unique, qui inclut celle donnée après l'écriture et celle donnée pendant. De plus, alors que les énoncés du questionnaire de DIEPE n'incluent que la rétroaction écrite, qui est d'ailleurs une stratégie pédagogique très présente dans les classes de français au secondaire québécois (voir section 2.2.2), les participantes de l'atelier délibératif incluent dans la rétroaction à la fois la rétroaction écrite et la rétroaction orale, que ce soit en groupe-classe ou individuellement, ce qu'elles jugent comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves.

Dans le troisième article, l'analyse des observations menées dans la classe de l'enseignante participante montre que lorsqu'elle utilise la stratégie pédagogique *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*, cela peut prendre les formes de la rétroaction écrite individuelle et de la rétroaction orale en groupe-classe, ce qui est cohérent avec les résultats de l'atelier délibératif. Cette stratégie pédagogique prend des formes parfois analogues à *aider pendant l'écriture* (lors de l'atelier délibératif, les enseignantes regroupent d'ailleurs ces deux stratégies pédagogiques en un ensemble, le troisième, l'aide pendant l'écriture étant une forme de rétroaction rapide et orale selon elles), parfois analogues à *montrer et analyser un exemple de texte*, la rétroaction orale en groupe-classe consistant parfois à la mise à disposition de la classe d'un texte écrit par un élève et à la mise en évidence de ses caractéristiques, qui sont alors toujours non exemplaires dans les observations analysées, alors qu'elles le sont lorsqu'est utilisée la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*.

En utilisant le cadre des gestes didactiques fondamentaux, il apparaît qu'en classe, *donner une rétroaction sur ce qui est écrit* implique toujours que l'enseignante met à disposition, après une situation d'écriture, une version définitive d'un texte (partiel) avec dysfonctionnements qu'un élève (ou que l'élève) a déjà produit pour en faire un contrexemple. Utiliser cette stratégie

pédagogique implique ainsi d'avoir fait écrire les élèves, une stratégie pédagogique incontournable (voir section 7.3.1), ce qui rend présents certains objets de savoir dont les dimensions peuvent alors être pointées, le pointage étant une forme spécifique du geste *réguler* (voir section 6.2).

7.3.5. Aider pendant l'écriture

Les résultats du premier article de la thèse suggèrent que l'utilisation de la stratégie pédagogique *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* prédit la *qualité de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique)* des textes écrits par les élèves seulement lorsque sont utilisées certaines mesures des performances en écriture. Dans le deuxième article, cette stratégie pédagogique est présente dans le résumé des recherches remis aux participantes de l'atelier délibératif et elle est retenue à l'issue des discussions. Elle est regroupée avec la rétroaction, les enseignantes d'expérience s'entendant sur le fait qu'il s'agit d'une façon de donner une rétroaction rapide et directe aux élèves, à l'oral. Une enseignante souligne aussi qu'elle permet aux élèves de contourner les obstacles rencontrés pendant l'écriture.

Dans le troisième article, la description de l'utilisation de cette stratégie pédagogique montre que l'aide n'est pas toujours individuelle : lorsque l'enseignante observée circule pendant une activité d'écriture en équipes, l'aide est collective et ce sont tous les élèves de l'équipe aidée qui en bénéficient. L'aide pendant l'écriture n'est pas toujours individuelle même lorsque les élèves écrivent individuellement, les voisins de l'élève que l'enseignante aide tendant souvent l'oreille. En utilisant le cadre des gestes didactiques fondamentaux, il apparaît qu'en classe, *aider pendant l'écriture* implique toujours de *faire écrire les élèves* : l'enseignante formule la tâche d'écrire un texte (complet ou partiel), ce qui permet de rendre présents des objets de savoir (*présentification*), que ce soit dans la version préliminaire d'une partie de texte écrit par l'élève ou bien dans la partie de texte que l'élève souhaite écrire, et ces objets peuvent alors être mis en évidence (*pointage*). Cela suscite des interactions (initiées par l'enseignante ou par l'élève) à propos du texte en cours d'écriture et des objets de savoir convoqués. Ces interactions poursuivent des objectifs multiples, liés au pointage (par exemple fournir une rétroaction rapide à l'élève sur une partie de texte qu'il vient d'écrire, suggérer une ou plusieurs stratégies pour contourner une difficulté signalée par l'élève ou par l'enseignante, apporter une aide directe) ou

non (par exemple assurer la motivation, répéter les consignes). Cette stratégie pédagogique implique encore une fois de faire écrire les élèves, une stratégie pédagogique incontournable (voir section 7.3.1), et de pointer des objets de savoir dans un texte d'élève (ce qui en fait une stratégie pédagogique similaire à *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*), qui est en cours d'écriture.

7.3.6. Synthèse

Le devis général de la thèse, un devis séquentiel de méthodes mixtes, apporte des éléments de réponse complémentaires à la question générale de la recherche et, au fil des articles, les stratégies pédagogiques identifiées comme participant au développement de la compétence scripturale sont nuancées. Dans le troisième article, les cinq stratégies pédagogiques identifiées dans le deuxième article sont décrites, en insistant sur leurs caractéristiques prototypiques et sur la variété didactique, de manière à illustrer comme ces stratégies pédagogiques peuvent être utilisées en classe de français. Ces cinq stratégies pédagogiques retenues dans le deuxième article et décrites dans le troisième faisaient parfois partie des résultats du premier article (*faire écrire plus et aider individuellement pendant l'écriture*), parfois non, comme nous l'avons montré aux sections 7.3.1 à 7.3.5.

7.4.L'intersection des résultats des articles

Pour terminer la mise en relation des trois articles de la thèse, nous nous attardons à l'intersection des articles, ce qui leur est commun, peu importe l'objectif spécifique, la méthode, les données, pour répondre à la question générale de la thèse.

7.4.1. Faire écrire les élèves pour développer la compétence scripturale des élèves

Quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves? *Faire écrire les élèves* est la seule stratégie pédagogique qui ressort le plus clairement des trois articles de la thèse, comme nous le montrons à la section 7.3.1. Elle permet aux élèves de s'exercer à écrire des textes, ce que souligne une participante de l'atelier délibératif en utilisant le proverbe « c'est en forgeant que l'on devient forgeron » (ENS5). De ce point de vue, elle permet d'automatiser certains processus pour diminuer la charge cognitive de cette activité

couteuse cognitivement (voir section 2.1.1). Cela dit, cette stratégie pédagogique est aussi, et surtout, incontournable parce qu'elle permet d'utiliser plusieurs stratégies pédagogiques ayant pour but de développer la compétence scripturale des élèves, comme l'affirment les enseignantes d'expérience ayant pris part à l'atelier délibératif (deuxième article) et comme nous le constatons après analyse des observations menées en classe (troisième article). Si l'on part de la *double sémiotisation* de Schneuwly (2000), enseigner suppose d'abord qu'un objet de savoir est rendu présent dans la situation didactique, « matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre » (p. 23), ce qu'il désigne par la *présentification*. Enseigner suppose ensuite que les dimensions essentielles de cet objet sont montrées, l'enseignante guidant l'attention de l'élève sur celles-ci (Schneuwly, 2000, p. 23), ce qu'il désigne par le *pointage*. Dans ce cadre, la stratégie pédagogique *faire écrire les élèves* signifie mettre à la disposition des élèves des *textes* (en cours d'écriture ou déjà écrits), par l'écriture de ces textes par l'élève ou les élèves, ce qui rend présents des objets de savoir (*présentification*), de manière à ce que leurs caractéristiques, leurs dimensions puissent être mises en évidence (*pointage*). En d'autres mots, *faire écrire les élèves* permet aux enseignantes de français du secondaire québécois d'enseigner l'écriture. *Faire écrire les élèves* leur permet aussi d'utiliser plusieurs stratégies pédagogiques dans le but de développer la compétence scripturale de leurs élèves. C'est ce qui leur permettrait d'utiliser par exemple les stratégies pédagogiques *aider pendant l'écriture, donner une rétroaction sur ce qui a été écrit et montrer et analyser un exemple de texte*.

7.4.2. Des stratégies pédagogiques qui mettent à disposition des textes

Rappelons que la stratégie pédagogique *faire écrire les élèves* ressort clairement des trois articles de la thèse alors que les autres le font moins. Rappelons aussi que dans l'atelier délibératif, au moment de choisir des stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale, les enseignantes participantes hésitent et une d'elles affirme qu'il est difficile de choisir parmi les stratégies pédagogiques nommées jusque-là : « Parce qu'on s'est rendu compte dans cette conversation que tout est imbriqué. Donc dans mon enseignement je n'en enlèverais pas aucun[e], jamais. » (ENS2) Pour ces deux raisons, nous nous attardons maintenant à l'intersection des trois articles en faisant ressortir ce qui est commun dans les stratégies pédagogiques ciblées à l'issue de l'atelier délibératif (deuxième article), à la

description de ces stratégies pédagogiques observées en classe (troisième article) et aux stratégies pédagogiques qui sont utilisées par les enseignantes du secondaire québécois (premier article et section 2.2.2), tout en faisant des liens avec les stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois dans le but de développer la compétence scripturale des élèves (voir section 2.2.3).

Faire écrire les élèves n'est pas la seule façon d'enseigner l'écriture, d'opérer une *double sémiotisation*. Les enseignantes de français du secondaire québécois mettraient à disposition d'autres textes que ceux des élèves pour *présentifier* et *pointer* des objets de savoir. Ces textes peuvent être variés, comme le sont ceux de l'enseignante que nous avons observée en classe (troisième article). Les catégories de notre grille d'analyse des observations menées en classe, conçue en intégrant des catégories provenant notamment des « critères » pour penser la diversification des situations de travail pour enseigner et apprendre à écrire de Reuter (1996), offrent des exemples de sources de variété didactique des textes mis à disposition pour développer la compétence scripturale. Les textes mis à disposition peuvent varier quant à leur version (préliminaire, définitive), à leur nombre, à leur complétude (complets, partiels), à leur réussite technique (avec ou sans dysfonctionnements), au nombre de personnes qui les ont écrits, au statut de ces personnes (scolaires ou non), au moment de leur écriture (déjà produits, en train d'être produits), à leur genre. Ils peuvent être lus par la personne qui les a écrits ou par une autre. Ils peuvent avoir des usages variés (texte modèle, texte prétexte) et être mis à disposition de façons variées, par exemple par différentes personnes, par différentes actions, dans différents lieux, sur différents supports, avec différentes configurations de classe, intégralement ou partiellement, avec ou sans contextualisation préalable, tout comme avant, pendant ou après la situation d'écriture.

Plusieurs stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois (voir section 2.2.3) et plusieurs stratégies pédagogiques qui seraient utilisées en classe de français au secondaire québécois (voir section 2.2.2) impliquent de mettre à disposition des textes. *Mettre à disposition des textes* est un geste didactique présent et nécessaire lorsque sont utilisées les cinq stratégies pédagogiques désignées comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves à l'issue de l'atelier délibératif, comme

le montrent les résultats du troisième article. Ce qui est mis à disposition des élèves peut être, pour reprendre la distinction de Reuter (1996), des « performances » (la stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*) ou un « performé » (les stratégies pédagogiques *montrer et analyser un exemple de texte, donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*) ou bien les deux à la fois (les stratégies pédagogiques *faire écrire et aider pendant l'écriture*).

Mettre à disposition des textes pour rendre présents les objets de savoir n'est pas suffisant pour développer la compétence scripturale; encore faut-il qu'il y ait *pointage*, c'est-à-dire une mise en évidence des dimensions essentielles de ces objets par l'enseignante. Chaque texte mis à disposition appartenant nécessairement à un genre de discours, avec ses caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques propres (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), ces caractéristiques sont autant d'objets de savoir dont les dimensions peuvent être mises en évidence par l'enseignante de français. Le processus d'écriture reposant sur une panoplie de connaissances, de processus et de stratégies (voir section 2.1.1), le pointage des objets de savoir permet d'acquérir plusieurs des connaissances nécessaires pour écrire, liées entre autres au genre de discours à produire. Dans les observations de classe analysées dans le troisième article, l'enseignante met en évidence des caractéristiques des cinq ordres dans les textes mis à disposition des élèves, quoique les caractéristiques textuelles sont celles qui le sont le plus; elle ne pointe pas tous les objets de savoir à la fois, elle en cible certains. Cela fait écho à une remarque tenue lors de l'atelier délibératif: une enseignante explique qu'elle cible un objet de savoir (les marques de modalité), qu'elle demande aux élèves de surligner ses occurrences dans leur texte, que cela les amène à augmenter le nombre d'occurrences de cet objet dans leur texte et qu'elle donne enfin une rétroaction spécifique à cet objet, ce qui lui permet de fournir une rétroaction précise et de donner un objectif au texte à produire, tout en augmentant la fréquence à laquelle elle fait écrire les élèves et en donnant une rétroaction rapide sur ce qu'ils ont écrit.

7.4.3. Des stratégies pédagogiques par lesquelles l'enseignante guide les élèves

Dans le deuxième article, les enseignantes d'expérience soulignent le rôle clé de l'enseignante dans le développement de la compétence scripturale de ses élèves. À la lumière de leurs savoirs d'expérience, les interactions avec les pairs seraient bénéfiques lorsqu'est utilisée la stratégie

pédagogique *faire écrire les élèves*, mais elles le seraient moins que les interactions avec l'enseignante lorsque sont utilisées les quatre autres stratégies pédagogiques ciblées : selon elles, la rétroaction fournie par les pairs est moins bénéfique que celle fournie par l'enseignante et le modelage serait surtout bénéfique lorsque c'est l'enseignante qui le fait et moins lorsque ce sont des élèves. À leur avis, le pointage devrait ainsi rester sous la gouverne de l'enseignante.

Le rôle central de l'enseignante ressort aussi dans les observations que nous avons menées en classe (troisième article). Notre analyse montre que l'enseignante observée a un rôle central dans les activités de classe visant à développer la compétence scripturale parce que c'est elle qui formule les tâches pour mettre à disposition des textes rendant présents des objets de savoir et que c'est elle qui met en évidence les dimensions de ces objets de savoir (*pointage*), peu importe la posture d'étayage adoptée (contrôle, accompagnement ou lâcher-prise). C'est elle qui sait et c'est elle qui guide les élèves.

Les résultats du deuxième et du troisième article soulignent le rôle que peut jouer l'étayage en classe de français au secondaire québécois pour développer la compétence scripturale des élèves. En effet, reposent sur l'étayage un grand nombre de stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire québécois (voir sections 2.2.2.1.5 et 2.2.3.4) et qui le seraient (voir section 2.2.2.2). L'étayage prendrait des formes variées en classe, correspondant à des stratégies pédagogiques variées.

L'étayage est, rappelons-le, le processus par lequel l'adulte (spécialiste), ici l'enseignante, vient en aide à l'enfant (novice), ici l'élève, pour le rendre capable de réaliser une tâche (écrire) qu'il n'aurait pas été capable d'accomplir seul, ce qui fait en sorte que sa compétence peut être développée plus rapidement qu'en solitaire, puisqu'il est alors placé dans sa zone proximale de développement (Bruner, 1983; Reuter, 1996; Vygotski, 1934/1997). Dans une relation de tutelle, ce n'est pas seulement l'enseignante qui peut venir en aide à l'élève, mais aussi ses pairs. Or, les enseignantes d'expérience participant à l'atelier délibératif jugent moins favorablement l'aide des pairs que celle de l'enseignante, à la lumière de leurs savoirs d'expérience, bien qu'elles mettent parfois les pairs à contribution, et l'enseignante observée en classe met aussi parfois les pairs à contribution pour venir en aide à l'élève, mais son rôle demeure, ici encore,

central. Ces deux constats sont cohérents avec le fait que les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois seraient surtout centrées sur l'enseignante (voir section 2.2.2.2). Il semble ainsi que pour développer la compétence scripturale des élèves, les enseignantes de français du secondaire québécois utilisent plusieurs stratégies pédagogiques reposant sur l'étayage, surtout de l'enseignante, des stratégies pédagogiques par lesquelles elles guident les élèves.

Le rôle central de l'enseignante serait cohérent non seulement avec le cadre socioconstructiviste de l'apprentissage, mais aussi avec le cadre de la compétence scripturale. L'écriture est une activité monogérée (Alamargot et Chanquoy, 2002) mais dialogique, elle est pratique sociale, socialisée et socialisante (Reuter, 2001, dans Blaser, 2007) et le processus d'écriture comprend collaborateurs et critiques (Hayes, 2012). L'enseignante a alors aussi un rôle à jouer lorsque l'élève exerce et développe sa compétence scripturale, comme critique, comme collaboratrice ou comme destinataire. Par exemple, lorsque l'enseignante que nous avons observée en classe utilise la stratégie pédagogique *aider pendant l'écriture*, elle multiplie les rôles lorsqu'elle interagit avec les élèves : elle lit parfois une partie de texte pour le commenter, pour faire des suggestions, pour y réagir, etc. Au sein des activités dans lesquelles elle utilise cette stratégie pédagogique, les fonctions de l'étayage (Bruner, 1983; Reuter, 1996) varient.

7.4.4. Des stratégies pédagogiques diversifiées et plurielles

Les stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe de français au secondaire pour développer la compétence scripturale sont très nombreuses (voir section 2.2.3) et celles qui seraient utilisées dans les classes du Québec sont elles aussi variées (voir section 2.2.2). Du premier article de la thèse, il ressort qu'il est difficile de prédire de façon convaincante les performances des élèves en écriture par les stratégies pédagogiques utilisées en classe toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire de prédire les performances en écriture par chacune des stratégies pédagogiques tout en contrôlant les autres. Dans le deuxième article, les enseignantes d'expérience qui participent à l'atelier délibératif définissent et déclarent utiliser de plusieurs façons chaque stratégie pédagogique. De plus, elles tentent de retenir plusieurs stratégies pédagogiques à l'issue des discussions en agglomérant plusieurs stratégies pédagogiques. Enfin, elles s'entendent sur le fait que c'est la variété des rétroactions fournies

aux élèves qui leur permet de développer leur compétence scripturale. Le troisième article décrit la variété didactique dans l'utilisation des cinq stratégies pédagogiques retenues à l'issue de l'atelier délibératif chez une enseignante d'expérience. Bref, les résultats des trois articles de la thèse suggèrent que les enseignantes peuvent utiliser en classe une grande diversité de stratégies pédagogiques et qu'elles peuvent utiliser chacune de façons plurielles.

Devant ces constats et en connaissant les limites des recherches mettant en relation enseignement et apprentissage (voir section 2.3.4), nous pouvons nous questionner sur la pertinence, pour la recherche et la pratique, d'identifier la ou les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves. Nous ne remettons pas en doute la pertinence de mener des recherches sur le « déjà là », sur ce qui est « déjà fait » en classe, sur les stratégies pédagogiques qui sont utilisées par les enseignantes en classe de français. Nous croyons toutefois qu'au lieu de chercher des stratégies pédagogiques « gagnantes », il serait pertinent de faire l'inventaire de stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées en classe pour développer la compétence scripturale des élèves, de décrire les formes que peuvent prendre ces stratégies pédagogiques lorsque des enseignantes les utilisent en classe de français et de comprendre ce qui fait qu'une stratégie pédagogique choisie par une enseignante, dans une démarche didactique (Messier, 2014), est *ajustée*, et ce, pour donner des clés à l'enseignante pour choisir et diversifier les stratégies pédagogiques. Nous nous rallions à Reuter (1996), qui propose de prôner la « diversification des situations de travail et d'apprentissage » pour enseigner l'écriture de manière à répondre à la diversité des élèves, de leurs représentations, des problèmes possibles, des contenus et des compétences à développer ainsi que pour tenir compte de la flexibilité du travail enseignant. La diversification serait aussi nécessaire étant donné l'« absence d'une méthode absolue et magique » (Reuter, 1996, p. 84), qui fonctionnerait dans tous les contextes, pour atteindre tous les objectifs. Diversifier les stratégies pédagogiques permettrait de les adapter à différents objectifs pédagogiques et de profiter des avantages complémentaires de chacune (Tremblay-Wragg, 2018).

Reuter met toutefois en garde : la diversification des situations de travail ne suppose ni la diversification du cadre théorique de référence, ni la diversification à tout prix, sans justifier la

place et la fonction des stratégies pédagogiques. Il ne faudrait pas « sombrer dans la confusion ou poser de nouveau la diversification en principe idéologique » (Reuter, 1996, p. 85). Cette justification peut être faite « par rapport aux élèves, aux compétences et aux savoirs en jeu, aux obstacles repérés ou possibles, aux objectifs et à la démarche globale... » (Reuter, 1996, p. 85) D'après Talbot (2012), naviguer entre l'utilisation de plusieurs stratégies pédagogiques et s'ajuster sans cesse serait une caractéristique des enseignantes dites efficaces : ces enseignantes « ne se cantonnent pas dans l'utilisation unique d'une "méthode" d'enseignement préconçue, mais prennent en compte une multitude de facteurs liés à l'avancée des apprentissages ainsi que des éléments contextuels. » Bref, se pose maintenant la question du choix des stratégies pédagogiques par l'enseignante dans le cadre de la démarche didactique, des logiques sous-jacentes à la diversification des stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Notre analyse des réponses au questionnaire de l'enseignante de DIEPE (Marcotte, 2020) suggère que les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français obéissent à des logiques liées aux objets de savoir, aux stratégies d'écriture, aux versions du texte utilisées ainsi qu'à l'étayage fourni lorsque l'enseignante fait écrire les élèves. Reuter (1996) propose de penser la diversification selon différents critères découlant du cadre du socioconstructivisme et du cadre de l'écriture, c'est-à-dire selon des logiques liées aux textes (lus et écrits), aux processus d'écriture, à l'étayage et à l'interaction avec les pairs. Des recherches sont à poursuivre afin de mettre en lumière ces logiques, pour continuer la nécessaire description du travail de l'enseignante de français (voir section 1.3) et pour penser la formation des enseignantes, les stagiaires exprimant le besoin d'avoir une ou plusieurs façons d'appréhender la classe, de planifier leur action en classe (Étienne, Ragano et Talbot, 2019).

On ne peut considérer « la pratique enseignante comme juxtaposition de composantes agissant séparément » (Bru et al., 2004, p. 82); Bru (1992) propose de raisonner en termes de composantes des pratiques d'enseignement agencées en différentes configurations selon l'enseignante. À la lumière des résultats du troisième article, il semble que les stratégies pédagogiques puissent être vues comme des combinaisons variées de différentes formes que prennent les gestes didactiques fondamentaux. Ainsi, lorsque les enseignantes de français du secondaire québécois diversifient les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves, elles mettent à disposition, de façons variées, des textes, écrits par les

élèves (voir section 7.4.1) ou par d'autres (voir section 7.4.2), rendant ainsi présents des objets de savoir variés, dont elles peuvent mettre en évidence les dimensions, et elles guident, par des moyens variés (voir section 7.4.3), les élèves dans le développement de leur compétence scripturale. Il pourrait alors être possible de penser la diversification des stratégies pédagogiques par la diversification des gestes didactiques fondamentaux, c'est-à-dire par une autre entrée que celles des stratégies pédagogiques.

Chapitre 8. La conclusion

Pour conclure notre recherche, nous soulignons ses limites (section 8.1) et nous présentons ses apports aux plans théorique, méthodologique et épistémologique, tout en suggérant des perspectives de recherche (section 8.2). Nous terminons par ses implications pratiques (section 8.3).

8.1.Limites de la recherche

Cette thèse par articles comporte évidemment des limites, qui concernent la question générale de recherche et sa méthodologie.

La question générale de la recherche visait à connaître et à décrire les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Nous nous sommes intéressée uniquement au contexte québécois francophone, à l'enseignement du français langue première et à l'ordre d'enseignement secondaire; nos observations ne valent donc pas pour d'autres contextes et d'autres ordres d'enseignement, pour lesquels des recherches similaires pourraient être menées. Nous nous sommes intéressée en priorité aux stratégies pédagogiques qui sont utilisées par les enseignantes, laissant ainsi de côté le reste de sa démarche didactique, qui comprend, rappelons-le, le diagnostic pédagogique, l'objectif pédagogique, la stratégie pédagogique (processus), qui résulte en une stratégie pédagogique (produit), l'action pédagogique, dans laquelle la stratégie pédagogique (produit) est utilisée, puis l'évaluation pédagogique, lors de laquelle l'enseignante effectue un retour sur l'action pédagogique. Nous ne pouvons donc nous prononcer sur ce qui justifie le choix d'une stratégie pédagogique par l'enseignante ou sur ce qui fait en sorte qu'une stratégie pédagogique est ajustée ou non au diagnostic pédagogique et à l'objectif pédagogique. Nous avons aussi laissé de côté d'autres facteurs pouvant participer au développement de la compétence scripturale des élèves et qui concernent l'enseignante, les élèves, l'école, la famille, etc. Comme le suggèrent les résultats du premier article, les caractéristiques des élèves expliqueraient bien davantage, et de façon plus certaine, leurs performances en écriture. Or, nous avons fait le choix de laisser artificiellement les élèves de côté, bien que cruciaux dans le système didactique, pour nous concentrer sur ce que les enseignantes font en classe pour développer la compétence scripturale des élèves, sur

les façons dont elles rendent présents des objets de savoir et les pointent, ce qui était nécessaire pour nous donner les moyens de répondre à notre question générale de recherche.

En ce qui concerne les limites méthodologiques de notre recherche, cette dernière repose sur un devis séquentiel de méthodes mixtes et elle comporte donc des limites propres à cette méthodologie, qui sont principalement les limites de chacune des méthodes sur lesquelles elle repose. Ainsi, les limites méthodologiques sont celles des méthodes employées pour répondre au premier, au deuxième et au troisième objectif spécifique de notre recherche, qui sont brièvement présentées dans les trois articles et que nous ne reprendrons donc pas ici. Comme le rapportent Larue et al. (2009), il importe que chacune des méthodes qui s'inscrivent dans un même devis soit rigoureuse :

plusieurs chercheurs craignent que chacune des méthodes utilisées (qualitatives et quantitatives) ne soit plus examinée rigoureusement en elle-même, mais qu'elle soit plutôt comparée entre elles pour en assurer la fidélité et la validité. Autrement dit, une étude qualitative de piètre qualité ne donnera pas des résultats plus crédibles lorsqu'elle sera combinée à une étude quantitative et vice versa (Risjord et al, 2002; Weitzman et al., 2000; Ammenwerth et al, 2003 ; Morse, 2003; Williamson, 2005). Chacune des méthodes de recherche devrait être rigoureuse en elle-même. (Larue et al., 2009)

Un autre enjeu lié aux méthodes mixtes est celui de la mise en relation des données et de la présentation des résultats. Toujours selon Larue et al. (2009), l'analyse des données et la présentation des résultats dans les recherches à méthodes mixtes sont trop souvent effectuées en silo, bien que la mise en relation des données soit une « étape cruciale [...] pour accroître le pouvoir explicatif ou interprétatif du phénomène à l'étude ». Puisque notre recherche prend la forme d'une thèse par articles et puisqu'elle compte trois articles, chacun répondant à un objectif spécifique distinct, aucun article n'allie plusieurs méthodes; c'est ensemble que les articles composent des méthodes mixtes et la présentation de la mise en relation des trois méthodes se fait ainsi dans la discussion générale de la thèse (voir chapitre 7). Chacun des articles intègre tout de même les résultats du précédent (voir section 7.2).

8.2. Apports et perspectives de la recherche

Pour connaître et décrire les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes en classe de français au secondaire québécois qui participent au développement de la compétence scripturale

des élèves, cette thèse en didactique du français repose sur trois articles, chacun lié à un objectif de recherche spécifique. Nous présentons d'abord les apports à la recherche et les perspectives pour la recherche de chacun des trois articles, ensuite pour l'ensemble de la thèse.

8.2.1. Apports et perspectives du premier article

Le premier article répond partiellement au troisième objectif envisagé par le groupe DIEPE, mais jamais atteint, faute de budget : il contribue aux connaissances en didactique du français en analysant des données collectées à grande échelle auprès d'échantillons représentatifs de grande taille d'enseignantes et d'élèves du secondaire québécois, ce qui n'avait jamais été fait. Ces données sont rares et précieuses, étant donné le coût lié à l'évaluation d'une grande quantité de textes, et leur pleine exploitation s'impose. Nous avons mis en relation onze stratégies pédagogiques qui sont utilisées en classe de français au secondaire québécois et différentes mesures des performances des élèves en écriture, cohérentes avec les pratiques québécoises en matière d'évaluation de l'écriture, et avons montré que faire écrire les élèves pourrait prédire l'écriture de meilleurs textes. Cela souligne l'importance de cette stratégie pédagogique, qui fait partie des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignantes de français du secondaire québécois et qui est centrale pour développer la compétence scripturale des élèves, comme le suggèrent les deux autres articles de la thèse.

Les apports du premier article dépassent ceux liés à la question générale qui a guidé notre recherche. L'analyse secondaire des données collectées par le groupe DIEPE a été l'occasion d'effectuer des analyses factorielles exploratoires pour regrouper les énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques du questionnaire de l'enseignante (pratiques déclarées) en facteurs selon les patrons de réponses des personnes répondantes, et ainsi de proposer une classification empirique plutôt que théorique de ces stratégies pédagogiques (Marcotte, 2020). Cela nous a permis de discuter des logiques sous-jacentes aux stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves (voir section 7.4.4). À notre avis, il s'agit d'une avenue de recherche à explorer : des analyses factorielles exploratoires effectuées avec les données de recherches déjà menées décrivant les stratégies pédagogiques déclarées être utilisées en classe au moyen d'un questionnaire à l'enseignante permettraient de produire des savoirs sur l'organisation de ces stratégies pédagogiques dans la pratique, ce qui pourrait par

exemple mener à une réorganisation des stratégies pédagogiques de l'inventaire de la section 2.2.3.4. Les logiques sous-jacentes aux stratégies pédagogiques pourraient enfin être mises en lumière au moyen d'autres méthodes de recherche, par exemple au moyen d'entrevues individuelles avec des enseignantes d'expérience.

L'analyse secondaire des données collectées par le groupe DIEPE a également été l'occasion d'effectuer des analyses factorielles exploratoires pour regrouper les critères de correction des textes des élèves en facteurs selon les patrons des scores attribués, pour chacun des critères, à chacun des textes des 1819 élèves de troisième secondaire évalués au Québec. Cela nous a ainsi permis de mettre en perspective le cadre conceptuel des dimensions du texte proposé par DIEPE, souvent cité, et de proposer, de façon transitoire, d'autres dimensions du texte. Comme nous l'avons mentionné en 2.1.2.2, peu de validations des conceptualisations théoriques et des indicateurs qui en découlent ont été effectuées (De Ketele, 2013; Germain, Netten et Séguin, 2004; Marcotte, Champoux et Lefrançois, 2018; Savard, Sévigny et Beaudoin, 2007) et les analyses que nous avons effectuées s'ajoutent à celles-ci. Parce que plusieurs solutions factorielles concourent (voir section 4.3.3) et parce que les résultats des régressions effectuées avec les produits de ces différentes solutions ne convergent pas (voir section 4.5.3), nous contribuons aussi à montrer la pertinence pour la didactique du français de poursuivre sa réflexion sur les dimensions du texte et sur les façons de les décrire, en alliant les points de vue théoriques et empiriques, pour se doter de mesures des performances en écriture fiables, répondant aux principes de l'éduométrie. Cela contribuerait à ce que les recherches en didactique de l'écriture s'appuyant sur de telles mesures gagnent en validité. Cela contribuerait aussi à répondre à certaines questions des enseignantes entourant l'évaluation de la compétence scripturale. Des analyses factorielles exploratoires gagneraient à être menées au moyen de données provenant d'autres recherches, dans lesquelles l'évaluation de textes d'élèves a été réalisée au moyen de critères plus nombreux, plus fins, mais surtout n'amalgamant pas d'emblée des phénomènes linguistiques différents (des critères unidimensionnels).

8.2.2. Apports et perspectives du deuxième article

Alors que le premier article contribue à la didactique du français en produisant des savoirs par une recherche corrélationnelle à grande échelle, le deuxième article y contribue en puisant à une

source différente, les savoirs d'expérience d'enseignantes de français, pour éclairer les savoirs issus de la recherche et pour identifier des stratégies pédagogiques participant au développement de la compétence scripturale, selon des enseignantes d'expérience. Par le fait même, ces stratégies pédagogiques sont utilisées dans les classes de français du secondaire québécois et les enseignantes y adhèrent. Parce que cet article révèle la pluralité des définitions et des utilisations d'une même stratégie pédagogique chez les six enseignantes participantes, il remet en perspective les recherches basées uniquement sur les pratiques qui sont déclarées par des enseignantes.

D'un point de vue méthodologique, le deuxième article montre l'intérêt d'utiliser l'atelier délibératif en sciences de l'éducation. Cet outil, principalement utilisé en santé publique pour le transfert des connaissances, permet de conjuguer savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, de prioriser certaines avenues de recherche et de discuter de savoirs issus de la recherche avec des enseignantes d'expérience. À notre avis, étant donné ces avantages, d'autres recherches en didactique du français, et en sciences de l'éducation, gagneraient à l'exploiter. De plus, la réplication du protocole permettrait de discuter des différentes adaptations et formes possibles de cet outil spécifiquement en sciences de l'éducation. Sur ce point, Dogba et al. (2017) recensent les ateliers délibératifs ayant fait l'objet d'articles et de rapports de recherche jusqu'ici et ils relèvent par exemple 11 formats d'ateliers délibératifs et un nombre de participants pouvant grimper jusqu'à 500. En sciences de l'éducation, l'atelier délibératif pourrait participer à diminuer les écarts entre théorie et pratique, souvent décriés, et à assurer la pertinence des résultats de la recherche – et des questions de recherche – pour les enseignantes. Comme nous le pointons dans le deuxième article, il serait aussi nécessaire de décrire davantage le processus délibératif qui a cours pendant des ateliers délibératifs de manière à documenter comment ils participent à l'atteinte d'un consensus.

8.2.3. Apports et perspectives du troisième article

Le troisième article contribue à la didactique du français en participant à la description des pratiques de classe, par l'observation directe et non participante des séances de cours d'une enseignante d'expérience et par la description des formes que peuvent prendre certaines stratégies pédagogiques qu'elle utilise pour développer la compétence scripturale des élèves.

D'après Dolz et Simard (2009), la didactique du français a « besoin de progresser dans la connaissance des pratiques effectives en classe de français » (Dolz et Simard, 2009, p. 3). Nous nous inscrivons ainsi à la suite des travaux menés par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'université de Genève, qui décrit l'enseignement de la subordonnée relative et du texte d'opinion en classe de français (Schneuwly et Dolz, 2009), et des travaux menés dans le cadre de l'enquête *État des lieux de l'enseignement du français* (ÉLEF), sur les activités déclarées (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b, 2010c, 2013a, 2013b) et observées en classe de français au secondaire québécois (Chartrand et Lord, 2013a; Lord, 2012). Au lieu d'adopter un point de vue critique, voire prescriptif, nous adoptons un point de vue descriptif : ce que fait l'enseignante observée en classe de français n'est pas jugé au regard d'un modèle théorique ou de recherches empiriques; nous nous inscrivons donc aussi dans le cadre plus général des travaux visant l'étude du travail enseignant par la description pour, comme le proposent Tardif et Lessard (1999), « dépasser les points de vue moralisateurs et normatifs sur l'enseignement » et privilégier l'étude de ce que les enseignantes font. Nous croyons que plusieurs recherches restent encore à mener pour avoir une meilleure connaissance de ce que les enseignantes font lorsqu'elles enseignent le français au Québec, avec l'observation d'un plus grand nombre d'enseignantes, pour décrire par exemple non seulement la variété intra-individuelle dans l'utilisation de stratégies pédagogiques, mais aussi la variété interindividuelle. Des recherches restent aussi à mener pour décrire ce que les enseignantes font en classe de français à d'autres ordres d'enseignement, par exemple au primaire, et ce, pour poursuivre différentes finalités de la discipline « français », comme le développement de la compétence scripturale des élèves. Il serait enfin profitable de coupler ces observations à des entretiens d'explicitation menés avec chaque enseignante observée pour situer les observations dans le cadre plus général de la démarche didactique (Messier, 2014) de l'enseignante. Cela permettrait de révéler les logiques sous-jacentes aux choix didactiques qu'elle effectue, en quoi les gestes didactiques posés étaient *ajustés*, ce qui serait pertinent pour la didactique du français et la formation des enseignantes de français.

D'un point de vue conceptuel, en décrivant les formes singulières et plurielles que peuvent prendre en classe de français cinq stratégies pédagogiques jugées incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves, le troisième article contribue à la didactique

du français en faisant ressortir les caractéristiques prototypiques de chacune de ces stratégies pédagogiques, ce qui participe à leur définition. En décrivant les stratégies pédagogiques au moyen du cadre des gestes didactiques fondamentaux, il contribue aussi à la recherche en envisageant les stratégies pédagogiques, qui se situent « à l'intersection de la didactique et de la pédagogie » (Messier, 2014, p. 230), d'un point de vue didactique, en plaçant la *présentification* et le *pointage* de l'objet de savoir au cœur de leur description et en suggérant que les stratégies pédagogiques sont les résultats de combinaisons variées de différentes formes que prennent les gestes didactiques fondamentaux. Il serait intéressant de poursuivre le travail de description avec d'autres stratégies pédagogiques, et plus largement, de décrire comment les gestes didactiques fondamentaux sont posés dans différentes disciplines, ce qui pourrait faire ressortir comment ces gestes fondamentaux sont adaptés lorsqu'ils sont utilisés spécifiquement dans une discipline, voire pour un objet de savoir spécifique, réflexion amorcée par Schneuwly et Dolz (2009) ainsi que Aeby Daghé et Dolz (2008).

Toujours d'un point de vue conceptuel, le troisième article contribue au débat actuel concernant les stratégies pédagogiques. En 2019 paraissait un ouvrage dirigé par Étienne, Ragano et Talbot intitulé *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques?* Dans son introduction, les auteurs soulignent que plusieurs cadres peuvent être utilisés pour désigner les « moyens » utilisés par l'enseignante en classe (p. ex. « méthode », « pratique », « action », « activité », « démarche », « geste ») et remettent en question le concept de « méthode » :

En fait, les méthodes et les courants pédagogiques ne sont que des formes idéelles, artificielles, théoriques. Les formes pures n'existent pas en tant que telles car elles sont métissées dans et par les pratiques. Dans la réalité, les pratiques d'enseignement ou les pratiques enseignantes (Bru et Talbot, 2001) sont interactives (avec les pratiques d'apprentissage des élèves), contextualisées et contextualisantes (Bru, 2002) et, comme pourrait le dire Bataille (1998), adopter une méthode, c'est l'adapter. (Étienne, Ragano et Talbot, 2019, p. 14-15)

Le troisième article de la thèse montre qu'effectivement, les stratégies pédagogiques (un concept pratique apparenté au concept de « méthode » et de « modèle » selon Messier, 2014; voir section 2.2.1) ont des formes plurielles en classe. Nos résultats nuancent toutefois l'assertion « les formes pures n'existent pas en tant que telles » : les cinq stratégies pédagogiques que nous avons décrites ont des formes singulières, des caractéristiques prototypiques, qui sont toujours

présentes en classe lorsque l'enseignante observée les utilise. Nos résultats nuancent aussi l'assertion « elles sont métissées » : en comparant les caractéristiques prototypiques de chacune des cinq stratégies pédagogiques décrites (voir sections 6.6 à 6.10), il apparaît que, bien qu'elles partagent plusieurs caractéristiques, ce qui les rend « métissées », certaines caractéristiques sont propres à une stratégie pédagogique, c'est-à-dire qu'elles lui sont spécifiques, ce qui permet de distinguer chaque stratégie pédagogique des autres (nous faisons la synthèse de la forme distincte de chacune des stratégies pédagogiques à l'annexe 5.1). Les stratégies pédagogiques ont ainsi non seulement des formes singulières et plurielles (voir section 6.11), mais aussi des formes distinctes. Les stratégies pédagogiques peuvent ainsi, à notre avis, être utiles pour décrire ce qui se passe en classe, bien que d'autres cadres ne soient pas exclus pour autant, par exemple celui des gestes didactiques fondamentaux, qui nous a permis de décrire finement l'utilisation que fait l'enseignante observée de chaque stratégie pédagogique.

8.2.4. Apports et perspectives de l'ensemble de la thèse

D'un point de vue méthodologique, notre recherche contribue à montrer l'intérêt, pour la didactique du français – et de façon plus générale pour les sciences de l'éducation – à recourir à des méthodes de recherche mixtes, non seulement pour effectuer une triangulation des données et des résultats, mais pour intégrer différentes perspectives sur une question complexe et pour poser un regard critique sur les méthodes. En effet, notre recherche s'appuie sur un devis général dans lequel des méthodes complémentaires s'intègrent de façon séquentielle (voir section 7.2), ce qui a permis de pallier les limites de certaines, mais aussi et surtout de produire des résultats complémentaires, qui intègrent différentes perspectives (voir section 7.3).

Notre recherche contribue à montrer un autre intérêt des devis séquentiels de méthodes mixtes : la remise en perspective des questions de recherche mêmes. Notre recherche est partie de trois prémisses : il est nécessaire de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois; il est pertinent de connaître les stratégies pédagogiques qui participent aux apprentissages des élèves; il est pertinent de s'intéresser au travail enseignant et à ce qui est « déjà là », « déjà fait » en classe de français au secondaire québécois. Découle de ces prémisses une question de recherche, qui guide l'ensemble de la thèse : quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées en classe au secondaire québécois qui participent au développement de

la compétence scripturale des élèves? Si cette question est interprétée, dans les deux premiers articles, comme visant à identifier une ou des stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves, que cela soit évalué au moyen d'analyse statistique de variables décrivant le processus et le produit (premier article) ou au moyen des savoirs d'expérience d'enseignantes (deuxième article), les discussions tenues lors de l'atelier délibératif du deuxième article, c'est-à-dire au moyen d'une méthode complémentaire s'inscrivant dans un paradigme de recherche différent, contribuent à la réinterprétation de la question. En effet, durant l'atelier délibératif, les enseignantes semblent délaissier l'objectif d'identifier des stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale à la lumière de leurs savoirs d'expérience pour privilégier, implicitement, l'identification de stratégies pédagogiques qui permettent de développer la compétence scripturale des élèves et qui sont incontournables pour le faire, peu importe à quel point elles y participent (puisque les stratégies pédagogiques ne sont jamais isolées ni utilisées de façon unique dans la pratique, comme le montre le troisième article). Le devis général de notre recherche, qui intègre l'atelier délibératif à la suite d'une recherche corrélationnelle, invite ainsi à reconsidérer la deuxième prémisse de notre recherche, selon laquelle il est pertinent, pour la pratique et pour la recherche, d'identifier des stratégies pédagogiques « gagnantes ». La question générale est alors réinterprétée, à l'issue du deuxième article tout comme dans le troisième article, comme visant la description de plusieurs stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Les résultats du troisième article suggèrent que les stratégies pédagogiques choisies consensuellement pendant l'atelier délibératif du deuxième article sont effectivement incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves, étant la résultante de différentes configurations de formes spécifiques des gestes didactiques fondamentaux. Des méthodes mixtes s'inscrivant dans un devis général séquentiel nous ont ainsi permis une mise en perspective de notre question générale de recherche, tout en laissant place aux savoirs d'expérience des enseignantes, pour contribuer ainsi à leur reconnaissance (voir section 1.3). Cette contribution épistémologique a des incidences du point de vue de la production et de l'utilisation des savoirs issus de la recherche.

Les résultats de chacun des articles tout comme leur intersection (voir section 7.4) mettent en perspective le contexte actuel dans lequel les données probantes sont prisées, que nous avons présenté en introduction. Comme le remarquent Étienne et al. (2019) :

Il pourrait être tentant de valoriser [l'étude des stratégies pédagogiques] à un moment de notre histoire où la recherche tend à s'inscrire dans le courant d'une éducation reposant sur la preuve – Evidence Based Education – (Rey, 2006), dans sa quête d'efficacité. (Étienne et al., 2019, p. 18)

Pour reprendre les termes utilisés par Reuter (1996), il n'y a pas « une méthode absolue et magique » (Reuter, 1996, p. 84). Nos résultats suggèrent qu'il n'y aurait pas *une* stratégie pédagogique participant particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves du secondaire, peu importe le contexte : en classe, chaque stratégie pédagogique est utilisée de façons plurielles et le plus souvent avec d'autres stratégies pédagogiques. Bien que penser et nourrir la pratique en puisant aux savoirs issus de la recherche soit louable voire souhaitable, nos résultats remettent en perspective le désir de plusieurs administratrices et administrateurs, enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs de s'inscrire dans le courant d'une éducation reposant sur la preuve, de déterminer quelles stratégies pédagogiques sont « gagnantes », « probantes » ou « efficaces » par exemple pour rendre les élèves compétents en écriture, puis de prescrire les stratégies pédagogiques à utiliser en classe. Les recherches quantitatives qui mettent en relation enseignement et apprentissage, qui sont celles qui alimentent le courant des recherches basées sur la preuve, comportent plusieurs limites, nous l'avons vu (voir section 2.3.4), et elles ne tiennent compte ni du contexte dans lequel sont utilisées ces stratégies pédagogiques, ni de leurs formes plurielles en classe, ni de leurs ajustements par l'enseignante. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faudrait plus mener de recherches quantitatives mettant en relation enseignement et apprentissage : ces dernières ont produit une masse importante de connaissances scientifiques (Dumay, 2009 ; Talbot, 2012), entre autres quant aux effets de différentes méthodes d'enseignement (voir Piot, 2012). À notre avis, il est plutôt nécessaire de considérer leurs résultats comme des pistes et des hypothèses de recherche pour les recherches à poursuivre, comme nous l'avons fait à l'issue du premier article de la thèse, plutôt que comme des données utiles pour prescrire comment enseigner. Il est aussi nécessaire de diffuser non seulement les résultats de ces recherches, mais aussi leurs limites, et d'inclure les enseignantes à différentes étapes du processus de recherche, comme nous l'avons

fait avec l'atelier délibératif. Il est enfin nécessaire de combiner ces recherches à d'autres, qui s'inscrivent dans d'autres paradigmes que le postpositivisme, que cela soit au sein d'une même recherche (méthodes mixtes), comme nous l'avons fait, ou dans des recherches subséquentes. En effet, selon Rey (2006), ce qui est « efficace » n'est pas ce qui est « vrai » : « [la pratique éducative] échappe à l'exigence de la preuve en tant qu'elle n'a pas de rapport au vrai, mais à l'utile ou à l'efficace. La recherche ne peut apporter de réponses scientifiques aux questions pratiques nées de la pratique. » (Rey, 2006, p. 6) Les résultats des recherches liant enseignement et apprentissage (les effets constatés), mêmes si valides scientifiquement (et statistiquement), ne sont pas nécessairement valides dans la pratique (Bru, 2002; Dupin de Saint-André et al., 2010; Vantourout et al., 2012).

8.3. Implications pratiques

La mise en relation des trois articles de la thèse fait ressortir qu'il n'y a pas une « recette gagnante » pour développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois. Ce serait plutôt plusieurs stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale, des stratégies pédagogiques qui ont des formes singulières, plurielles et distinctes et qui sont les résultats de combinaisons variées de différentes formes prises par les gestes didactiques fondamentaux *présentifier* et *pointer*. Comme nous en discutons à la section 7.4, lorsque les enseignantes de français du secondaire québécois diversifient les stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves, elles mettent à disposition, de façons variées, des textes, écrits par les élèves (voir section 7.4.1) ou par d'autres (voir section 7.4.2), rendant ainsi présents des objets de savoir variés, dont elles peuvent mettre en évidence les dimensions, et elles guident, par des moyens variés (voir section 7.4.3), les élèves dans le développement de leur compétence scripturale. Pour développer la compétence scripturale des élèves, il y aurait donc « plusieurs recettes », cuisinées (si nous poursuivons avec une métaphore alimentaire) avec des ingrédients essentiels : la mise à disposition de textes, que l'enseignante peut fournir aux élèves (voir section 7.4.2) ou qu'elle peut leur faire écrire (voir section 7.4.1), la mise en évidence des dimensions des objets de savoir à enseigner dans ces textes (voir section 7.4.2), l'étayage de l'enseignante (voir section 7.4.3) et la diversification des stratégies pédagogiques (voir section 7.4.4.). En l'absence de « recette gagnante », il serait pertinent de mettre l'accent, dans la formation initiale et continue des enseignantes de français, sur ces

ingrédients essentiels pour enseigner l'écriture. Il serait ensuite pertinent de donner des exemples de variations possibles dans la combinaison de ces ingrédients, c'est-à-dire des exemples des formes plurielles des stratégies pédagogiques pouvant participer au développement de la compétence scripturale des élèves, en décrivant, comme nous le faisons aux sections 6.6 à 6.10, les formes que peut prendre chacune des stratégies pédagogiques, avec des extraits de verbatims (voir annexe 4.1). Il serait également pertinent de présenter un grand nombre de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale, pour élargir leur répertoire de stratégies pédagogiques. Pour ce faire, le questionnaire préparatoire à l'atelier délibératif que nous avons conçu ou l'inventaire de 120 stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves que nous proposons à la section 2.2.3.4 pourraient être utilisés, dans leur forme actuelle ou en réorganisant les stratégies pédagogiques selon d'autres logiques. Les futures enseignantes de français pourraient les commenter et les bonifier au fil de leurs années d'expérience. Comme l'écrit Reuter (1996) :

plus le maître a un grand choix de moyens à sa disposition et plus il est conscient de leurs intérêts et de leurs limites, plus il pourra intervenir efficacement dans la classe pour aider les apprentissages de ses élèves. (Reuter, 1996, p. 105)

Comme le soulignent Étienne et al. (2019), les futures enseignantes et les stagiaires expriment le besoin d'avoir une « recette », une façon d'appréhender la classe. Altet (2019) propose aux formatrices et formateurs de refuser de répondre à cette demande :

aucun formateur, aucune formatrice ne sait comment répondre à cette demande impossible de recette vouée à l'échec, sans proposer quelque « *modus operandi* » à adapter. Le formateur ne peut que décrire la complexité du travail enseignant, la spécificité de chaque situation, la singularité de la personne enseignante et la particularité des élèves en interaction dans le processus interactif enseignement-apprentissage. Il ne peut que refuser de faire appliquer « LA méthode » comme façon de faire univoque, la même pour tous, produisant les mêmes effets. Le formateur présente « différentes méthodes pédagogiques » de façon théorique, ce qu'elles exigent pour leur mise en œuvre et surtout quel bricolage mettre en place, quels possibles, quels arrangements, en fonction des objectifs, du contexte, des moyens et des caractéristiques du public et de chaque enseignant avec son profil, son « style » son « comment-y-faire ». (Altet, 2019, p. 198-199)

Les implications pour la formation initiale et continue de notre thèse s'inscrivent ainsi à la suite de Altet (2019), qui insiste alors sur la nécessité d'observer les pratiques et le travail réel des enseignantes pour la formation. L'écart entre la théorie et la pratique étant souvent décrié en

formation pratique, notre recherche permet aux enseignantes en formation d'avoir accès à des savoirs d'enseignantes d'expérience, des savoirs éminemment privés (Tardif et Lessard, 1999), par le moyen des résultats à l'atelier délibératif (deuxième article) et des exemples de mises en œuvre de ces savoirs en classe par une enseignante d'expérience (troisième article).

Le fait que l'enseignante ait un rôle central à jouer pour développer la compétence scripturale de ses élèves (voir section 7.4.3) a des implications pour la formation des enseignantes. La relation de tutelle sous-jacente aux stratégies pédagogiques ciblées par l'atelier délibératif implique que l'enseignante doit, pour agir à titre de guide, être « spécialiste »; elle doit savoir. Elle doit non seulement être à même de mettre en place des dispositifs didactiques, soit formuler des tâches, mettre à disposition des textes et des supports, mais aussi de réguler, d'institutionnaliser, de créer la mémoire didactique. Cela souligne la grande importance d'une formation initiale et continue de qualité en didactique de l'écriture et, plus largement, en didactique du français. En didactique de la grammaire spécifiquement, Gauvin, Boivin, Lefrançois, Ouellet, Pinsonneault et Simard (2016) peignent un portrait plutôt inquiétant des savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire d'étudiants en enseignement du français au secondaire, selon lequel leurs connaissances grammaticales sont fragiles; Lord et Chartrand (2017) soulignent, pour leur part, les lacunes institutionnelles et didactiques de la formation des enseignantes en grammaire et en didactique et proposent des pistes pour les pallier.

En définitive, la mise en lumière des ingrédients essentiels, incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves est pertinente non seulement pour les enseignantes de français en formation, mais aussi pour celles en exercice. Il convient davantage d'optimiser ce qui est déjà fait en classe plutôt que de proposer de nouvelles façons de faire pour tenter ensuite de convaincre les enseignantes en exercice d'utiliser ces nouvelles façons de faire (voir section 1.3). Les enseignantes en exercice peuvent ainsi s'interroger sur les stratégies pédagogiques qu'elles utilisent déjà en classe, ce qu'elles peuvent faire en remplissant le questionnaire préparatoire de l'atelier délibératif, ou bien s'interroger sur les façons dont elles actualisent en classe les ingrédients essentiels pour développer la compétence scripturale de leurs élèves, dans leur contexte d'enseignement et selon leurs contraintes. Par exemple, mettent-elles surtout à disposition des élèves des textes écrits par des autrices et des auteurs? Pointent-elles surtout des

caractéristiques textuelles de ces textes? Les caractéristiques grammaticales des textes sont-elles parfois pointées? Est-ce seulement ce qui est exemplaire qui est pointé dans ces textes? Font-elles écrire des textes aux élèves pour les utiliser en groupe-classe pour pointer des objets de savoir? Est-ce que ce qui est pointé est ensuite utilisé pour écrire? Est-ce seulement ce qui est non exemplaire qui est pointé dans les textes d'élèves? etc. Si une enseignante souhaite varier les stratégies pédagogiques qu'elle utilise pour développer la compétence scripturale de ses élèves, elle peut explorer des façons diverses de poser les gestes didactiques fondamentaux qu'elle pose déjà. Si elle souhaite faire écrire ses élèves davantage, elle pourrait utiliser les situations d'écriture dans d'autres activités pour en faire des occasions d'apprentissage (voir section 7.4.1) sans alourdir sa tâche (voir section 5.6.1) : dans le troisième article, nous observons que plusieurs stratégies pédagogiques peuvent reposer sur des situations d'écriture, que ces stratégies pédagogiques soient utilisées avant, pendant ou après la situation d'écriture. *Faire écrire les élèves* permet aux enseignantes d'utiliser les autres stratégies pédagogiques incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves, puisque cela met à disposition des textes qui peuvent ensuite être montrés et analysés (*montrer et analyser des exemples de textes*), cela permet d'*aider pendant l'écriture*, et de *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*, pendant et après l'écriture. *Faire écrire les élèves* crée ainsi des occasions pour apprendre à écrire et non seulement pour évaluer les apprentissages.

Références générales

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes : types et prototypes* (4^e éd.). Nathan.
- Aeby Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083>
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Lavoisier.
- Altet, M. (2019). Postface. Sortir « des méthodes idéelles » et poursuivre des recherches mais aussi des formations fondées sur des observations du travail réel et des pratiques effectives. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 197-206). Éditions L'Harmattan.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_AmmarA_resume_retroaction+corrective.pdf/3f68e34e-7166-4c01-a6ef-ded94ae98de4
- André, N., Loye, N. et Laurencelle, L. (2015). Regard actuel sur le concept centenaire de validité psychométrique, sa genèse et ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Clarendon Press.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Les Presses de l'Université Laval.
- Baribeau, C., Lacroix, D. et Simard, C. (1996). La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire. *Québec français*, 102, 44-47.
<https://id.erudit.org/iderudit/58625ac>

- Bean, T. W. et Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306. <https://doi.org/10.1080%2F10862968409547523>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Béland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2016). Les dix commandements du nouvel homo statisticus. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 947-960. <https://doi.org/10.7202/1038612ar>
- Bélangier, N. (2007). *Élaboration d'une approche pédagogique au regard de l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en cinquième secondaire et évolution des élèves* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, en association avec l'Université du Québec à Montréal]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/406/1/030007556.pdf>
- Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E.-J., Berk, R., Bollen, K. A., Brembs, B., Brown, L., Camerer, C., Cesarini, D., Chambers., C. D., Clyde, M., Cook., T. D., De Boeck, P., Dienes, Z., Dreber, A., Easwaran, K., Efferson, C., ... Johnson, V. E. (2018). Redefine Statistical Significance. *Nature Human Behaviour*, 2, 6-10. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Gouvernement du Québec.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1989a). *Perceptions et attentes pédagogiques à propos de l'enseignement du français langue maternelle : deuxième partie d'une enquête réalisée pour Le Conseil de la Langue Française*. Gouvernement du Québec.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1989b). *Perceptions et attentes linguistiques à propos de l'enseignement du français langue maternelle : troisième partie d'une enquête réalisée pour Le Conseil de la Langue Française*. Gouvernement du Québec.
- Blain, S. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif. *Québec français*, 159, 51-53. <https://id.erudit.org/iderudit/61588ac>

- Blain, S., Beauchamp, J., Esseimbre, C., Freiman, V., Lirette-Pitre, N., Villeneuve, D., Fournier, H., Clavet, P., Cormier, M. et Manuel, D. (2007). *Les effets de l'utilisation des ordinateurs portatifs individuels sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement. Rapport final*. Université de Moncton.
<https://www.umoncton.ca/crde/files/crde/wf/wf/pdf/Projets/rechercheportatif.pdf>
- Blais, J.-G. (2003). *Études des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Institut de Recherche en Économie Contemporaine.
<https://irec.quebec/ressources/publications/rapportblais.pdf>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignantes de sciences et d'histoire* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
<https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-47.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin/Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_BoivinM-C_rapport+2014_mod%C3%A8le+didactique/27242bbe-9bf8-4ebe-abd1-60e802955a9c

- Boivin, M.-C. et R. Pinsonneault. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby Daghé et J.-F. De Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'ère du numérique* ». *Actes du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, 29 au 31 août 2013* (p. 108-120). Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). La catégorisation des erreurs linguistiques : une grille de codage fondée sur la grammaire moderne. *Le français aujourd'hui*, 209, 91-116. <http://revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-no209-22020/categorisation-erreurs-linguistiques-grille-codage-fondee-grammaire-moderne>
- Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe, A. Zourhlal (dir.). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité* (p. 101-128). Presses de l'Université Laval.
- Bouffard, T. Vezeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Bourque, J., Blais, J.-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. <https://doi.org/10.7202/029931ar>
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>

- Boyko, J. A., Lavis, J. N., Abelson, J., Dobbins, M. et Carter, N. (2012). Deliberative dialogues as a mechanism for knowledge translation and exchange in health systems decision-making. *Social Science & Medicine*, 75(11), 1938-1945.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.06.016>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-50. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 199-214). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/la-gestion-de-la-classe--9782804137724-page-199.htm>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bressoux, P., Coustère, P. et Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96. <https://doi.org/10.2307/3322373>
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0213>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>
- Brossard, M. (1998). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 37-50). Presses universitaires de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1984). Le rôle du maître et l'institutionnalisation. Dans *Actes de la III^e École d'Été de Didactique des mathématiques* (p. 40-44). IMAG.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée sauvage.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.

- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.bru.2002.01.0133>
- Bru, M. (2019). Préface. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 9-16). Éditions L'Harmattan.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes? *Enjeux*, 77, 83-114.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2187>
- Chang, K. E., Sung, Y. T. et Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *Journal of Experimental Education*, 71, 5-23.
<https://doi.org/10.1080/00220970209602054>
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 171-190.
<http://cogprints.org/3438/>
- Chanquoy, L. et Negro, I. (1996). Subject-verb agreement errors in written productions : a study of french children and adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23(5), 553-570.
<https://doi.org/10.1007/BF01758183>

- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le Français aujourd'hui*, 148(1), 35-45.
<https://doi.org/10.3917/lfa.148.0033>
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.). Montréal : Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 11-31). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2012a). Enseignement du français : des solutions qui tardent. *Relations*, 760, 23-25. <https://id.erudit.org/iderudit/67565ac>
- Chartrand, S.-G. (2012b). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
https://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_222.pdf
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
<https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4729>
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans *Actes du Colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004* (20 pages.).
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Chartrand-Boivin%20MC.pdf>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica, c.é.f.
www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec. Données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français*, 155, 23-24.
<https://id.erudit.org/iderudit/1769ac>

- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignantes de français et des élèves. *Québec français*, 157, 22-23. <https://id.erudit.org/iderudit/61500ac>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67. <https://id.erudit.org/iderudit/61417ac>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010c). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31. <https://id.erudit.org/iderudit/61404ac>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013a). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois. Principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://bop.unibe.ch/sjer/article/view/4922/7203>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013b). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88. <https://id.erudit.org/iderudit/68675ac>
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe*. Calmann-Lévy/INRP.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique de mathématiques*, 12, 73-122.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228>
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Gouvernement du Québec. <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/spl/francais-langue-pour-tout-le-monde.pdf>

- Conseil des ministres de l'éducation du Canada. (2003a). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Écriture III 2002*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/7/saip2002.fr.pdf>
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada. (2003b). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Les élèves et l'écriture : contexte canadien*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.
- Creswell, J. W. (2003). *Research desing: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2^e éd.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. et Hanson, W. E. (2003) Advanced Mixed Methods Research Designs. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (p. 209-240). Sage Publications.
- Cummins, R. (1977). Programs in the Explanation of Behavior. *Philosophy of Science* 4(2), 269-287. www.jstor.org/stable/187351
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-173). Éditions Logiques.
- Dagenais, C. et Mc-Sween-Cadieux, E. (2017, 30 mai). *Le transfert des connaissances : une introduction* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- https://www.slideshare.net/equipe_renard/introduction-au-transfert-de-connaissances
- Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14-15, 7-21. <https://doi.org/10.3406/socco.1993.1124>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. *International review of applied linguistics in language teaching*, 34(2), 95-118. <https://doi.org/10.1515/iral.1996.34.2.95>

- Désilets, M. (2000). *L'utilisation pédagogique d'un logiciel correcteur au primaire et au secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Bibliothèque et Archives Canada. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0033/NQ65300.pdf
- DIEPE, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Supérieur.
- Dogba, J., Dossa, R. et Dagenais, C. (2017). *Ateliers délibératifs pour l'application des connaissances (ADAC)* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada. https://www.slideshare.net/equipe_renard/ateliers-dlibratifs-pour-lapplication-des-connaissances-adac
- Dolz, J. et Simard, C. (dir.). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Presses de l'Université Laval.
- Dumay, X. (2009). L'efficacité dans l'enseignement : recherches et politiques. Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01.0007>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Étienne, R., Ragano, S. et Talbot, L. (2019). Introduction. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique?* (p. 17-31). Éditions L'Harmattan.
- Fearon, J.D. (1998). Deliberation as Discussion. Dans J. Elster (dir.), *Deliberative Democracy* (p. 44-68). Cambridge University Press.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^e éd.). Sage Publications.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fuchs, C. (2004). Pour introduire à la linguistique cognitive. Dans C. Fuchs (dir.), *La linguistique cognitive* (p. 1-23). Maison des sciences de l'homme.

- Gagné, G., Lalande, J.-P. et Legros, G. (1995). Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 255-277). Éditions Logiques.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation. *Pratiques*, 145-146, p. 22-25. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1490>
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignantes débutants. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. (2002). *Mise à l'essai d'une séquence didactique portant sur le débat oral et effet de cette séquence sur le développement de la compétence argumentative écrite d'élèves de 4^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Gauthier, C., Desbiens, J.-E, Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). Conclusion : La pédagogie de demain. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p. 375-384). Gaëtan Morin Éditeur.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5281>

- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_GauvinI_rapport_didactique-grammaire.pdf/336db8dc-7902-4b4c-aa14-9dd29df82ae3
- Gauvin, I. et Messier, G. (2019, 24 janvier). *Répertoire organisé des principes, techniques et méthodes d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement [communication orale]*. III International Conference on Teaching Grammar (Congram19), Barcelone, Espagne.
- Gauvin, J.-P. (2009). *Qu'est-ce qu'un processus délibératif? Fiche d'information*. Institut national de santé publique.
- https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1192_ProcessusDeliberatif.pdf
- Gauvin, J.-P. (2010). *Les processus délibératifs et l'application des connaissances. Fiche d'information*. Institut national de santé publique.
- http://www.ccnpps.ca/docs/Deliberatif_Fiche2_AppConnaissances_FR.pdf
- Germain, C., Netten, J. et Séguin, S. (2004). L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 333-353.
- <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.333>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : la présentation de soi*. Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation. Dans M. Marguillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (p. 125-132). Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

- Graham, S. et Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/7069>
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis of social research*. George Allen and Unwin.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Hatasa, Y. A. (2013). The gap between theory and practice: Problems and possibilities. *Journal CAJLE*, 14, 1-17.
<http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2013/06/volume-14.001-017.pdf>
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 28-40). The Guilford Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
<https://doi.org/10.1177%2F0741088312451260>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hiebert, J., Gallimore, R. et Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X031005003>
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Taylor & Francis.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <https://doi.org/doi:10.1007/bf02289447>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://www.jstor.org/stable/41162891>
- JASP Team. (2019). *JASP* (version 0.11.1) [logiciel]. <https://jasp-stats.org/>

- Labrecque-Lebeau, L. (2016). La réception des conversations quotidiennes. *Communication ordinaire et normativité sociale. Communiquer, 17*, 41-57.
<https://doi.org/10.4000/communiquer.1948>
- Landry, C. et Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques. Rapport de recherche remis au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada*. Université de Moncton.
<http://www.cmec.ca/docs/pirs-rapport-technique-voletA.pdf>
- Larue, C. Loïselle, C. G., Bonin, J.-P., Cohen, R. Gélinas, C. Dubois, S. et Lambert, S. (2009). Les méthodes mixtes stratégies prometteuses pour l'évaluation des interventions infirmières. *Recherche en soins infirmiers, 2*(97), 50-62.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-2-page-50.htm>
- Lefrançois, P. (2015). L'évolution de la qualité du français écrit chez les élèves québécois : pour le meilleur ou pour le pire? [communication orale]. 50^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
<https://continuum.umontreal.ca/evolution-qualite-de-la-langue/>
- Lefrançois, P. et Brissaud, C. (2015). Les exigences linguistiques de quelques systèmes scolaires : une comparaison internationale. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(3), 123-151. <https://doi.org/10.7202/1036701ar>
- Lefrançois, P., Brissaud, C., Lombard, V. et Mout, T. (2012). *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec*. Université de Montréal.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique*. Gouvernement du Québec.
https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2008/etude_09.pdf
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3743
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. M.I.T. Press.
- Levy, C. M. et Olive, T. (2002). Real Time Studies in Writing Research: Progress and Prospects. Dans T. Olive et C. M. Levy (dir.), *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing* (p. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_1
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/579>
- Lomas, J., Culyer, T., McCutcheon, C., McAuley, L. et Law, S. (2005). *Conceptualiser et combiner les données probantes pour guider le système de santé*. Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé.
https://www.fcass-cfhi.ca/Migrated/PDF/insightAction/evidence_f.pdf
- Lombard, V. (2013). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation: une étude longitudinale sur les épreuves uniques de 5e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9169>
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>
- Lord, M.-A. (2014). Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes, *Lidil*, 49, 133-152. <https://doi.org/10.4000/lidil.3488>
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2017). La formation des maîtres en grammaire et en didactique de la grammaire : des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 123-140). Presses Universitaires du Septentrion.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15090>
- Loye, N. (2011). Panorama des programmes actuels d'enquêtes à large échelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(2), 3-24. <https://doi.org/10.7202/1024847ar>

- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>
- Lusignan, G., Lebrun, M., Gagnon, M., Préfontaine, C. et Fortier, G. (1996). Des pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire. *Enjeux*, 39-40, 169-183.
- Marcotte, S. (2020). La place de la grammaire dans un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e840. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.840>
- Marcotte, S., Champoux, M. et Lefrançois, P. (2018, novembre). *Quel(s) instrument(s) pour évaluer la composante linguistique de la compétence à écrire au primaire et au secondaire : rédaction ou questionnaire?* [communication orale]. 40^e session d'études de l'ADMEE-Canada, Montréal, QC, Canada.
- Marcoux, C. (1999). *Répercussions dans des rédactions d'élèves du secondaire de l'utilisation d'un environnement informatique pour l'enseignement-apprentissage des accords en nombre et en personne* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/483>
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54. <http://www.crifpe.ca/download/verify/191>
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, O. A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57. <http://www.atilf.fr/spip.php?article4083>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture : une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 72-74.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Morin, M. F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(2), 18-38. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v1i2.60>
- Morrisette, J. et Malo, A. (2019). La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité* (p. 21-46). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
<https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2010a). *Mplus* (version 6) [logiciel].
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2010b). *Mplus User's Guide* (6^e éd). Muthén & Muthén.
<https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20Users%20Guide%20v6.pdf>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dict%C3%A9+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54
- Nonnon, É. et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Reperes*, 36(1), 5-36.
- <http://journals.openedition.org/reperes/459>
- OCDE. (2012). *Apprendre au-delà de l'âge de quinze ans. Une décennie après l'enquête PISA*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264176980-fr>
- Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A. et Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*, 56, 139-153. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1004>
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus.
- <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23614>
- Pasa, L. Crinon, J., Espinosa, N., Fontanieu, V. et Ragano, S. (2017). L'influence des pratiques des enseignantes de CP sur les récits écrits, *Reperes*, 55, 21-43.
- <http://journals.openedition.org/reperes/1146>
- Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 111-128). Éditions L'Harmattan.
- Préfontaine, C., Fortier, G., Lusignan, G., Lebrun, M. et Gagnon, M. (1994). Quelques pratiques et perceptions des enseignantes québécoises du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture. Dans C. Préfontaine et G. Fortin (dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 153-164). Éditions Logiques.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., Fortier, G., Lusignan, G. et Gagnon, M. (1997). L'enseignement de l'écriture : un défi difficile à relever. *Dialogues et cultures*, 41, 368-374.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.

- Reuter, Y. (2001). *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions* [non publié].
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1979>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation? *La lettre d'information de la Veille scientifique et technologique*, 18, 1-8. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00115861>
- Ridde, V., Dagenais, C. et DesRosiers, B. (2017). *Note de politique (policy brief). Guide de préparation* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada. https://www.slideshare.net/equipe_renard/note-de-politique-policy-brief-guide-de-preparation-76907308
- Ronveaux, C. (2009). Les usages du texte : entre valeur de vérité du prototexte et matérialité du genre. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 211-230). Presses de l'Université de Rennes.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision de texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2016, 22 décembre). Les « données probantes », un nouveau dogme? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme#>
- Savard, D., Sévigny, S. et Beaudoin, I. (2007). Évaluations à grande échelle de l'écriture : lien entre le score holistique et les composantes de l'écriture. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 22(3), 99-119. <https://search.proquest.com/docview/1269608574?accountid=12543>

- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Éditions Logiques.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 19-38.
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32563>
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-44). Presses de l'Université de Rennes.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses de l'Université de Rennes.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (203-224), De Boeck Université.
<https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0203>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. ERPI.
- Simard, C. (2001). Les compétences langagières dans les disciplines scolaires. *Québec français*, 123, 32-35. <https://id.erudit.org/iderudit/55894ac>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Simmons, D. C., Kameenui, E. J., Dickson, S., Chard, D., Gunn, B. et Baker, S. (1994). Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners. Dans D. J. Leu et C. K. Kinzer (dir.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice: 43rd yearbook of The National Reading Conference* (p. 572–582). Chicago: National Reading Conference.

- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston : Pearson Education.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tardif, M. (2010). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beauchesne et S. Martineau (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Les Éditions du CRP.
- Tardif, M. (2016). *Les conceptions de l'expérience en enseignement* [communication orale]. 84^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Trafimow, D., Amrhein, V., Areshenkoff, C. N., Barrera-Causil, C. J., Beh, E. J., Bilgiç, Y. K., Bono, R., Bradley, M. T., Briggs, W. M., Cepeda-Freyre, H. A., Chaigneau, S. E., Ciocca, D. R., Correa, J. C., Cousineau, D., de Boer, M. R., Dhar, S. S., Dolgov, I., Gómez-Benito, J., Grendar, M., ... Marmolejo-Ramos, F. (2018). Manipulating the Alpha Level Cannot Cure Significance Testing. *Frontiers in Psychology*, 9, 699.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00699>
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires: quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants?* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/12177/>
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Revue internationale des Sciences de l'éducation*, 10, 5-15.
https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1025

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de la validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-680. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- Van Damme, J., Opdenakker, M., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H. et Van de Gaer, E. (2009). Chapitre 1. Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. Dans X. Dumay (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (p. 17-34). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01.00177>
- Vantourout, M., Goasdoué, R., Maury, S. et Nabbout, M. (2012). À la frontière entre l'écologique et l'expérimental : des situations aménagées pour l'étude de l'activité évaluative en mathématiques. Dans M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 191-204). Éditions L'Harmattan.
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/PT_VincentF_rapport_synthese-connaissances.pdf/07012731-72f1-48fa-92d2-571c5d09bd2b
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 117-148). Presses universitaires de Namur.
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A. et Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 197-212. <https://doi.org/10.1177%2F002221949602900209>

Annexe 1. Documents relatifs à l'éthique de la recherche

Annexe 1.1. Certificat d'éthique octroyé par l'Université de Montréal



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

7 septembre 2017

Madame Sylvie Marcotte
Candidate au doctorat
Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique

Mme Sylvie Marcotte,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Développer la compétence scripturale au secondaire québécois. Les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français et leurs effets. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV

Pascale Lefrançois, Professeure agrégée, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation

Nicole Gaboury

p.j. Certificat CPER-17-064-D

adresse postale

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Développer la compétence scripturale au secondaire québécois. Les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français et leurs effets.
Étudiante requérant	Sylvie Marcotte (982220) Candidate au doctorat, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	CRSH ; FQRSC
Programme	Bourse de doctorat en recherche; Bourse Joseph-Armand-Bombardier
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPEP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPEP.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPEP.



Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

7 septembre 2017
Date de délivrance

1 septembre 2018
Date de fin de validité

Annexe 1.2. Autorisation d'utiliser les données collectées par le groupe DIEPE

Données de DIEPE

Gilles Gagné <[REDACTED]@videotron.ca>

Mer 2017-04-26 16:10

À : Sylvie Marcotte <[REDACTED]@hotmail.com>

Mme. Marcotte,

C'est avec grand plaisir que je vous donne l'autorisation d'utiliser dans le cadre de votre thèse de doctorat, la base de données prélevées en 1993 dans la recherche menée par le Groupe DIEPE.

Je me réjouis que vous vous voulez atteindre le troisième objectif, mis de côté par DIEPE faute de moyens financiers, celui d'étudier les liens entre les compétences des élève et les caractéristiques de leur enseignement/apprentissage.

Je vous souhaite donc le plus grand succès.

Gilles Gagné

Responsable pour le Québec du groupe DIEPE (Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrits)

Professeur honoraire

Université de Montréal

Annexe 1.3. Courriel de recrutement envoyé aux conseillères pédagogiques

Bonjour, Madame.

Les enseignants de français ont à cœur la réussite de leurs élèves en écriture. Comme conseillère pédagogique, vous êtes bien placée pour savoir qu'une grande variété de moyens pédagogiques sont employés pour enseigner l'écriture dans les classes de français du Québec.

Nous menons actuellement une recherche pour décrire les impacts de différents moyens pédagogiques utilisés par les enseignants en classe de français, langue d'enseignement, au secondaire sur la compétence à écrire de leurs élèves. Dans la première phase de notre recherche, nous voulons connaître les moyens pédagogiques qui, selon le jugement professionnel d'enseignants de français d'expérience, rendent leurs élèves du secondaire plus compétents en écriture.

Nous sommes à la recherche d'enseignants qui souhaitent participer à un groupe de discussion sur les moyens pédagogiques qu'ils jugent pertinents pour développer la compétence à écrire de leurs élèves. Le groupe de discussion, d'environ une heure trente minutes, aura lieu à l'automne 2017, à un moment déterminé en fonction des disponibilités des enseignants intéressés. Ce groupe de discussion sera filmé pour faciliter la prise de notes et il sera précédé par la passation d'un questionnaire préparatoire, à remplir à la maison.

Je vous écris aujourd'hui pour solliciter votre aide pour identifier, à la lumière de votre expertise, des enseignants qui sont susceptibles de vouloir participer à ce groupe de discussion. À titre indicatif, il pourrait s'agir d'enseignants de français reconnus par leurs pairs, par leur direction ou par vous, leur conseillère pédagogique, comme des enseignants qui ont un intérêt marqué pour l'écriture ou comme de bons enseignants de l'écriture. Nous sommes à la recherche d'enseignants de la grande région de Montréal qui enseignent le français au deuxième cycle du secondaire, et ce, depuis cinq années ou plus.

Je vous invite à transférer ce courriel à ces enseignants pour leur demander s'ils souhaitent participer à notre recherche. Si tel est le cas, je les invite à m'écrire un courriel. Si c'est ce qu'ils préfèrent, je peux aussi les contacter moi-même, après réception de leurs coordonnées.

En participant à cette recherche, ces enseignants contribueront à une meilleure compréhension des moyens pédagogiques qui développent la compétence à écrire des élèves du secondaire. Les résultats de la recherche seront présentés au congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Ils pourront également être présentés dans le cadre d'une formation gracieusement offerte dans votre commission scolaire. Tous les acteurs impliqués recevront enfin une lettre les informant des principaux résultats de la recherche.

Je vous remercie d'ores et déjà pour votre précieuse aide et pour votre temps. Je suis disponible pour répondre à toute question de votre part ou de la part d'enseignants, et ce, par courriel (sylvie.marcotte.1@umontreal.ca) ou par téléphone (514 343-6111 poste 5436).

Cordialement,

Sylvie Marcotte, doctorante en didactique du français

Pascale Lefrançois, professeure titulaire et vice-doyenne aux études de premier cycle

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Annexe 1.4. Courriel de recrutement envoyé aux directions pédagogiques

Madame _____
Directrice _____
École _____

Madame,

Vous le savez, rendre les élèves du secondaire compétents en écriture est d'une grande importance. Pour atteindre cet objectif, les enseignant.e.s de français utilisent une variété de méthodes pédagogiques, par exemple l'enseignement de stratégies d'écriture, l'analyse de textes modèles, la dictée et la rétroaction.

Nous menons actuellement une recherche pour décrire les impacts de différentes méthodes pédagogiques utilisées par les enseignant.e.s de français au secondaire sur la compétence à écrire de leurs élèves.

Nous sommes à la recherche d'enseignant.e.s qui souhaitent participer à un groupe de discussion sur les méthodes pédagogiques qu'ils jugent les plus pertinentes et efficaces. Le groupe de discussion, d'environ une heure et demie, aura lieu en janvier 2018, à un moment déterminé en fonction des disponibilités des enseignants intéressés. Il sera filmé pour faciliter la prise de notes et il sera précédé par la passation d'un questionnaire préparatoire, à remplir à la maison.

Nous souhaitons solliciter votre aide pour identifier des enseignant.e.s de votre école qui sont susceptibles de vouloir participer à ce groupe de discussion. À titre indicatif, il pourrait s'agir d'enseignants qui ont un intérêt marqué pour l'écriture ou qui sont reconnus comme de bons enseignants de l'écriture, qu'ils utilisent des méthodes pédagogiques dites innovantes ou non. Nous sommes à la recherche d'enseignants qui ont cinq années d'expérience ou plus et qui enseignent présentement le français au deuxième cycle du secondaire.

En participant à notre recherche, les enseignants auront l'occasion d'échanger avec des enseignants de français d'expérience d'autres milieux à propos des méthodes pédagogiques qui développent la compétence à écrire des élèves du secondaire. De plus, les résultats de notre recherche pourront ultérieurement, si vous le désirez, être présentés dans le cadre d'une formation gracieusement offerte dans votre école.

Nous vous remercions pour votre précieuse aide et pour votre temps. Nous sommes disponibles pour répondre à toute question de votre part ou de la part d'enseignants, et ce, par courriel (sylvie.marcotte.1@umontreal.ca) ou par téléphone (514 343-6111 poste 5436).

Salutations distinguées,

Sylvie Marcotte, doctorante en didactique du français, Université de Montréal
Sous la direction de Pascale Lefrançois, vice-doyenne aux études de premier cycle et professeure titulaire, Université de Montréal

Pièce jointe : Certificat éthique octroyé par l'Université de Montréal

Annexe 1.5. Formulaire d'information et de consentement pour les enseignantes



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Développer la compétence scripturale au secondaire québécois. Les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français et leurs effets. »

Chercheure étudiante : Sylvie Marcotte, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal
Directrice de recherche : Pascale Lefrançois, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les effets des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants en classe de français, langue d'enseignement, au secondaire québécois sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves. Pour ce faire, nous comptons mener un groupe de discussion avec des enseignants de français, puis observer dix enseignants de français en classe et analyser des textes écrits par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Votre participation consistera, dans un premier temps, à remplir un questionnaire à la maison, puis à participer à un groupe de discussion avec des enseignants de français du secondaire. Vous y discuterez des stratégies pédagogiques que vous utilisez en classe et des stratégies pédagogiques qui développent le plus, selon vous, la compétence à écrire de vos élèves. Ce groupe de discussion sera filmé, pour en faciliter l'analyse. Dans un deuxième temps, si vous le désirez, votre participation consistera à être observé en classe lorsque vous enseignez l'écriture. Vos cours de français se dérouleront comme à l'habitude : vous utiliserez les mêmes stratégies pédagogiques qu'à l'habitude et vos élèves écriront des textes, comme à l'habitude. La chercheuse assistera sans intervenir à certains de vos cours, qui seront enregistrés sur vidéos, pour en faciliter l'analyse. Les moments des observations seront déterminés selon vos disponibilités. La chercheuse et son équipe analyseront également deux textes que vos élèves auront écrits en classe de français.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des stratégies pédagogiques qui développent la compétence à écrire des élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Si vous consentez à participer à la recherche, toutes les données collectées demeureront confidentielles. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées sur des disques durs encryptés. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Si vous consentez à ce que les films soient utilisés pour des fins d'enseignement ou de communications scientifiques ou professionnelles, notez que vous pourrez être identifiés dans ces films, qui pourront être conservés au-delà de 7 ans après la fin du projet.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation offerte pour votre participation à cette recherche.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre vous informant de ses principaux résultats. De plus, les résultats seront présentés au congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Enfin, ils pourraient être présentés dans une activité organisée à la convenance de votre commission scolaire ou de votre école.

B) CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT

Déclaration du participant

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je sais que ma participation à ce projet est volontaire et que je suis libre d'y participer.
- Je sais que je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.

- **J'accepte de participer au projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que le groupe de discussion soit enregistré sur bande vidéo.** oui non
- **J'accepte que mes cours soient enregistrés sur bande vidéo.** oui non
- **J'accepte que les films soient utilisés pour des fins d'enseignement ou de communications scientifiques ou professionnelles.** oui non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom et prénom du participant (lettres moulées) : _____

Engagement de la chercheure

J'ai expliqué au participant les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheure (lettres moulées) : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Sylvie Marcotte au numéro de téléphone 514 343-6111 poste 5436 ou à l'adresse courriel sylvie.marcotte.1@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

Annexe 1.6. Formulaire d'information et de consentement pour les élèves



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Développer la compétence scripturale au secondaire québécois. Les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français et leurs effets. »

Chercheure étudiante : Sylvie Marcotte, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal
Directrice de recherche : Pascale Lefrançois, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS DES ÉLÈVES PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à décrire les impacts de différentes méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants en classe de français, langue d'enseignement, au secondaire québécois sur la compétence à écrire de leurs élèves. Pour ce faire, nous comptons observer des enseignants de français en classe et analyser des textes écrits par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Les cours de français de votre enfant se dérouleront comme à l'habitude : son enseignante utilisera les mêmes méthodes d'enseignement qu'à l'habitude et votre enfant écrira des textes comme à l'habitude. Si vous consentez à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, la chercheure étudiante récoltera des textes que votre enfant aura écrits en classe de français et les analysera. Cette analyse ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats de votre enfant dans le cours de français. De plus, la chercheure étudiante assistera à certains des cours de français de votre enfant, sans y intervenir. Ces cours seront enregistrés sur vidéos pour en faciliter l'analyse. Votre enfant ne sera pas filmé et il ne sera pas reconnaissable sur les vidéos : l'objet de l'observation sera son enseignante. Les moments des observations seront déterminés par l'enseignante de votre enfant et la chercheure, selon leurs disponibilités. Enfin, si vous y consentez à nouveau, la chercheure étudiante consultera le dossier scolaire et le dossier d'aide particulière de votre enfant.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant prenne part au projet de recherche n'aura aucune influence sur ses résultats scolaires.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Votre enfant contribuera cependant à une meilleure compréhension des méthodes d'enseignement qui permettent de développer la compétence à écrire des élèves du secondaire.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal.
Projet no CPÉR-17-064-D

Page 1 sur 3

5. Confidentialité

Toutes les données collectées demeureront confidentielles. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées sur des disques durs cryptés. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période, à l'exception des films de classe, qui seront conservés pour des fins d'enseignement ou de communications scientifiques ou professionnelles. Encore une fois, votre enfant ne sera pas filmé et il ne sera pas reconnaissable sur les enregistrements, puisque l'objet de l'observation sera son enseignante.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation offerte pour la participation à cette recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, la chercheuse étudiante n'analysera pas les textes que votre enfant aura produits dans la classe de français et ces textes ne seront pas utilisés pour les fins de cette recherche. Votre enfant continuera toutefois d'assister à ses cours de français comme à l'habitude. Pour le retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante. À votre demande, tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur ces données.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats de la recherche.

B) CONSENTEMENT DU PARENT DE L'ÉLÈVE PARTICIPANT

Déclaration du parent de l'élève participant

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
- **J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que le dossier scolaire de mon enfant soit consulté.** oui non
- **J'accepte que le dossier d'aide particulière de mon enfant soit consulté.** oui non

Signature du parent ou du tuteur légal : _____ Date : _____

Nom et prénom du parent ou du tuteur légal (lettres moulées): _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées): _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____ Date : _____

Engagement de la chercheure

J'ai expliqué au participant les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheure (lettres moulées) : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Sylvie Marcotte au numéro de téléphone 514 343-6111 poste 5436 ou à l'adresse courriel sylvie.marcotte.1@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

Annexe 2. Documents relatifs au premier article de la thèse

Annexe 2.1. Énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques dans le questionnaire de l'enseignante de DIEPE

Le questionnaire de l'enseignante de DIEPE (1995) compte 152 énoncés, dont 49 relatifs aux stratégies pédagogiques, énumérés ci-dessous. Parmi ces 49 énoncés, 34 seront retenus dans la solution factorielle présentée dans Marcotte (2020). Ci-dessous, nous avons désigné les énoncés qui ont été exclus par une trame grise. Les choix de réponses offerts sont précisés en-dessous de la liste des énoncés.

Q19. Dans votre enseignement du savoir-écrire, quelle part attribuez-vous aux différents types d'activités suivants ?

Q19A Étude et analyse de textes

Q19B Étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques

Q19C Exercices formels (décontextualisés)

Q19D Rédaction de textes ou de parties de textes

Q20. De façon globale, dans quelle proportion les activités d'écriture en classe sont-elles réalisées à deux ou à plusieurs (en équipe)?

Q26. À quelle fréquence avez-vous demandé à vos élèves de rédiger en classe ou à domicile un texte que vous avez corrigé (sanctionné ou non par une note)?

Q30. Toutes longueurs et tous types confondus, combien de pages en moyenne vos élèves sont-ils amenés à écrire sur une période type de quatre semaines de classe?

Q32. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la préparation et à la planification de la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes ?

Q32A Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte

Q32B Demander de faire un plan du texte à rédiger

Q32C Présenter vous-même un plan type du texte à rédiger

Q32D Aider individuellement les élèves à préparer, à planifier leur texte

Q32E Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs

Q32F Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussion

Q32G Demander de vous remettre un plan du texte avant de commencer à rédiger

Q33. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte avant la relecture finale, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?

Q33A Donner des principes ou des règles pour récrire ou reformuler

Q33B Demander aux élèves de faire plus d'un brouillon de leur texte

Q33C Demander de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit

Q33D Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève

Q33E Aider individuellement les élèves à retravailler leur texte

Q34. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la révision finale d'un texte (relire et corriger), dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?

Q34A Demander aux élèves de relire et corriger la version finale avant de remettre leur texte

Q34B Enseigner des techniques de révision et de correction d'épreuves

Q34C Faire réaliser aux élèves des exercices de correction d'épreuves

Q34D Faire réviser le texte d'un élève par un autre élève

Q34E Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre

Q35. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés au phénomène de communication que constitue la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?

Q35A Faire modifier le niveau de langue d'un texte pour l'adapter à la spécificité de différents destinataires

Q35B Faire relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire

Q35C Faire imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné

Q36 Faire produire des textes (pour affichage, correspondance, publication, etc.) ayant des destinataires autres que le professeur

Q37. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés aux conditions de textualité auxquelles doit se soumettre la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?

Q37A Faire étudier des structures de textes

Q37B Faire restituer des textes à partir de notes sur ces textes

Q37C Faire remettre dans le bon ordre un texte contenant des paragraphes mélangés

Q37D Faire accomplir des exercices relatifs aux connecteurs (par exemple, compléter des textes à trous)

Q38. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés aux normes et conventions linguistiques auxquelles doit se soumettre la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes ?

Q38A Demander d'accorder grammaticalement certains mots signalés dans un texte

Q38B Donner à faire des analyses grammaticales

Q38C Donner à apprendre des règles de grammaire

Q38D Donner une dictée

Q38E Donner à apprendre des séries d'homonymes (d'homophones)

Q38F Donner à apprendre l'orthographe de listes de mots difficiles

Q38G Demander l'orthographe de certains mots écrits phonétiquement

Q38H Donner des textes contenant des fautes à corriger.

Q39 Quel pourcentage approximatif des textes rédigés par vos élèves ont fait l'objet d'une correction avec suggestions ou commentaires écrits?

Q40. Aux différentes étapes suivantes de la production d'un texte, faites-vous des suggestions ou des commentaires écrits ?

Q40A À l'étape de la planification

Q40B À l'étape du (des) brouillon(s)

Q40C À l'étape de la version finale

Q41. Vos commentaires portent-ils sur :

Q41A Les idées du texte ?

Q41B La façon de structurer le texte?

Q41C L'orthographe et la ponctuation?

Q41D Ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte?

Q41E Ce que l'élève a particulièrement bien réussi?

Tous les énoncés avaient quatre choix de réponse. Les choix de réponses de la majorité des énoncés étaient les suivants : *Jamais; Quelquefois; Souvent; Très souvent.*

Les choix de réponses des énoncés Q19, Q20, Q26, Q30, Q39, Q40 et Q41 étaient différents :

- Les énoncés Q19 A, B, C et D avaient comme choix de réponse *Aucune part; Une petite part; Une part moyenne; Une grande part.*
- L'énoncé Q20 avait comme choix de réponse *Aucune; Le quart ou moins; Environ la moitié; Plus de la moitié.*
- L'énoncé Q26 avait comme choix de réponse *Environ une fois tous les deux mois ou moins; Environ une fois par mois; Environ une fois par quinzaine; Environ une fois par semaine ou plus.*
- L'énoncé Q30 avait comme choix de réponse *2 pages ou moins; Entre 2 et 6 pages; Entre 6 et 10 pages; 10 pages ou plus.*
- Les énoncés Q40 (A, B, C) et Q41 (A à E) avaient comme choix de réponse *Rarement ou jamais; Quelquefois; Souvent; Très souvent.*

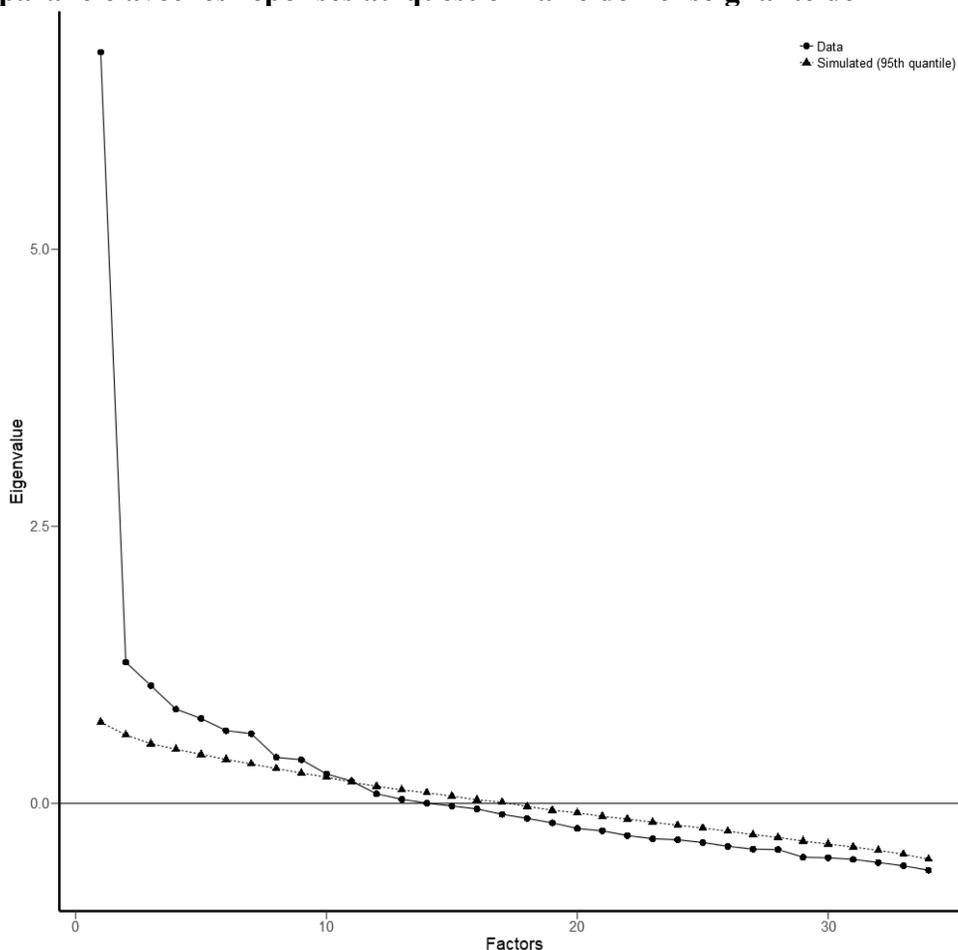
Annexe 2.2. Grille d'évaluation des textes de DIEPE (1995), recrée à partir des informations contenues dans le rapport de recherche

Critères et sous-critères		4 points	3 points	2 points	1 point
Communication	Longueur et lisibilité a) Longueur suffisante b) Tous les mots sont lisibles	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
	Respect de la consigne a) Nombre d'aspects présentés b) Aspects tant positifs que négatifs	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
	Adaptation aux lecteurs a) Contenu adapté b) Forme adaptée	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
Texte	Introduction et conclusion a) Conclusion pertinente b) Introduction pertinente	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
	Structure (sémantique et formelle) du texte a) Regroupement des phrases relatives à un même thème ; b) Découpage des paragraphes sans faille	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
	Cohérence des enchaînements a) Entre les phrases b) Entre les paragraphes (dont les connecteurs)	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
Langue	Erreurs d'orthographe	0 à 9 erreurs	10 à 17 erreurs	18 à 27 erreurs	≥ 28 erreurs
	Erreurs de ponctuation	0 à 2 erreurs	3 à 5 erreurs	6 à 8 erreurs	≥ 9 erreurs
	Erreurs de syntaxe	0 erreur	1 à 3 erreurs	4 à 6 erreurs	≥ 7 erreurs
	Erreurs de vocabulaire	0 erreur	1 à 3 erreurs	4 à 6 erreurs	≥ 7 erreurs
Qualités particulière	Le texte se distingue par ses qualités a) Qualités de contenu b) Qualités de forme	a) oui b) oui	a) oui b) non	a) non b) oui	a) non b) non
Total	____ points (min = 11; max = 44)				

Annexe 2.3. Informations complémentaires sur les analyses factorielles exploratoires présentées dans Marcotte (2020)

Nous laissons ici le détail de deux résultats issus de la solution factorielle retenue quant aux stratégies pédagogiques du questionnaire de l'enseignante de DIEPE (1995) et interprétés dans Marcotte (2020) sans y être présentés, soit les résultats de l'analyse parallèle et la matrice de structure. Les résultats de l'analyse parallèle (Horn, 1965) réalisée avec le logiciel JASP (voir figure 8) suggèrent de retenir la solution factorielle à 11 facteurs, soit le plus grand nombre de facteurs pour lequel les données réelles ont des valeurs propres supérieures aux données simulées. Ce nombre de facteurs répond aussi au critère de Kaiser-Guttman, qui suggère de conserver les facteurs qui ont une valeur propre (*eigenvalue*) supérieure à 1 (Bourque et al., 2006).

Figure 8. Diagramme des valeurs propres (*scree plot*) pour les données réelles et simulées (analyse parallèle avec les réponses au questionnaire de l'enseignante de DIEPE)



La matrice de structure des facteurs (voir tableau 10) présente la corrélation entre les énoncés et les facteurs sans être affectée par les corrélations entre les facteurs, contrairement à la matrice des coefficients de saturation (Bourque et al., 2006) dans Marcotte (2020). Les coefficients « représentent les corrélations bivariées entre chaque variable et chaque facteur latent et seraient, selon Henson et ses collaborateurs (2001), analogues aux coefficients de saturation factorielle que l'on obtient à la suite d'une analyse en composantes principales » (Bourque et al., 2006, p. 334). La matrice de structure montre la même organisation des énoncés que la matrice des coefficients de saturation présentée dans Marcotte (2020) : les deux matrices sont cohérentes.

Tableau 10. Matrice de structure des facteurs pour les stratégies pédagogiques (11 facteurs, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation *oblimin direct*)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q19D	0,58	0,19	0,38	0,23	0,19	0,28	0,22	0,04	-0,03	0,20	0,25
Q26	0,86	0,07	0,27	0,17	0,19	0,26	0,24	0,08	0,12	0,18	0,30
Q30	0,53	0,07	0,09	0,06	0,16	0,16	0,11	0,20	-0,02	0,19	0,05
Q32C	-0,08	0,45	0,26	0,21	0,13	0,08	0,20	0,09	0,05	0,32	0,27
Q32B	0,06	1,01	0,28	0,15	0,18	0,31	0,20	0,12	0,18	0,20	0,25
Q32G	0,20	0,69	0,35	0,33	0,23	0,25	0,29	0,15	0,19	0,20	0,36
Q32D	0,20	0,33	0,87	0,25	0,19	0,18	0,29	0,22	0,16	0,36	0,48
Q33A	0,22	0,32	0,52	0,62	0,34	0,25	0,41	0,14	0,24	0,36	0,30
Q33B	0,12	0,13	0,22	0,79	0,21	0,19	0,28	0,21	0,07	0,18	0,21
Q33C	0,15	0,23	0,38	0,69	0,26	0,21	0,35	0,16	0,18	0,29	0,25
Q33D	0,24	0,27	0,37	0,36	0,24	0,69	0,24	0,28	-0,07	0,28	0,10
Q33E	0,30	0,24	0,83	0,39	0,26	0,25	0,34	0,15	0,12	0,29	0,36
Q34A	0,09	0,23	0,29	0,25	0,43	0,06	0,27	0,02	0,12	0,22	0,30
Q34B	0,23	0,22	0,27	0,34	1,27	0,23	0,23	0,17	0,07	0,27	0,21
Q34C	0,24	0,27	0,31	0,37	0,49	0,42	0,31	0,33	0,01	0,27	0,23
Q34D	0,25	0,30	0,19	0,24	0,20	1,03	0,32	0,09	0,07	0,20	0,18
Q34E	0,31	0,30	0,26	0,17	0,18	0,81	0,36	0,12	0,12	0,18	0,23
Q35A	0,21	0,24	0,24	0,28	0,15	0,25	0,85	0,07	0,07	0,20	0,26
Q35B	0,19	0,16	0,32	0,36	0,18	0,32	0,98	0,07	0,09	0,13	0,34
Q35C	0,25	0,15	0,28	0,23	0,22	0,22	0,53	0,13	0,10	0,23	0,30
Q37B	0,21	0,11	0,34	0,42	0,25	0,24	0,52	0,24	0,13	0,36	0,20
Q38F	0,10	0,05	0,32	0,32	0,19	0,15	0,21	0,73	0,33	0,13	0,25
Q38E	0,10	0,18	0,17	0,17	0,13	0,07	0,06	0,82	0,31	0,10	0,14
Q38B	0,08	0,22	0,19	0,09	0,05	0,06	0,05	0,18	0,74	0,22	0,14
Q38C	0,08	0,18	0,15	0,18	0,13	0,15	0,16	0,39	0,79	0,26	0,18
Q38D	0,17	0,10	0,05	0,14	0,06	0,12	0,14	0,43	0,56	0,14	0,08
Q39	0,08	0,11	0,27	0,10	0,19	-0,01	0,12	-0,02	0,27	0,55	0,24
Q40A	0,22	0,29	0,39	0,22	0,19	0,20	0,33	0,19	0,15	0,30	0,82
Q40B	0,28	0,25	0,45	0,30	0,20	0,18	0,34	0,11	0,15	0,29	0,87
Q40C	0,04	0,18	0,34	0,19	0,15	0,10	0,12	0,10	0,22	0,48	0,07
Q41B	0,09	0,28	0,39	0,20	0,23	0,34	0,29	0,12	0,16	0,61	0,46
Q41C	0,13	0,14	0,25	0,18	0,17	0,15	0,10	0,24	0,23	0,63	0,29
Q41D	0,30	0,22	0,35	0,37	0,26	0,31	0,27	0,03	0,15	0,71	0,29
Q41E	0,37	0,19	0,31	0,29	0,18	0,16	0,28	0,07	0,24	0,60	0,28

Annexe 2.4. Génération des scores factoriels au moyen des analyses factorielles des stratégies pédagogiques de DIEPE (1995)

Nous avons détaillé, dans Marcotte (2020) et à l'annexe précédente, la méthodologie et les résultats de l'analyse factorielle des 49 énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques présents dans le questionnaire de l'enseignante de DIEPE (1995), effectuée préalablement aux régressions multiples à deux niveaux présentées dans le premier article de la thèse (voir chapitre 4). Nous détaillons maintenant comment nous avons généré les scores factoriels qui ont été utilisés pour effectuer ces régressions multiples à deux niveaux.

Nous retenons la solution factorielle de l'analyse factorielle exploratoire (AFE) présentée dans Marcotte (2020) pour ensuite faire, avec le logiciel *Mplus version 6* (Muthén et Muthén, 2010a), une analyse factorielle confirmatoire (AFC), de manière à obtenir un score factoriel exprimant l'utilisation de chacune des 11 stratégies pédagogiques par chacune des 300 enseignantes de français du secondaire québécois. Les coefficients de saturation de la matrice de configuration sont utilisés pour déterminer le poids relatif de chaque énoncé et pour calculer les scores factoriels (Bourque et al., 2006).

Le tableau 11 présente les coefficients de saturation standardisés de chacun des énoncés dans l'AFE et l'AFC. Sans surprise, l'ajustement du modèle de l'AFC est moindre ($\chi^2 = 763,909$, $p = 0,0000$; TLI = 0,948; RMSEA = 0,040) que celui du modèle de l'AFE.

Tableau 11. Synthèse des résultats de l'analyse factorielle exploratoire et de l'analyse factorielle confirmatoire pour les stratégies pédagogiques (coefficients de saturation des énoncés pour les 11 facteurs)

Facteurs	Énoncés du questionnaire de l'enseignante de DIEPE	Coefficient de saturation de l'énoncé dans l'AFE	Coefficient de saturation standardisé dans l'AFC
SP1 Faire écrire beaucoup	Q26	0,82	0,75
	Q30	0,53	0,45
	Q19D	0,50	0,74
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	Q32B	1,01	0,77
	Q32G	0,61	0,87
	Q32C	0,39	0,54
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	Q32D	0,80	0,84
	Q33E	0,77	0,84
SP4 Faire réécrire leur texte	Q33B	0,80	0,57
	Q33C	0,59	0,70
	Q33A	0,42	0,84
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	Q34B	1,28	0,75
	Q34A	0,36	0,57
	Q34C	0,32	0,80
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	Q34D	1,03	0,92
	Q34E	0,75	0,88
	Q33D	0,59	0,78
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	Q35B	0,96	0,89
	Q35A	0,86	0,82
	Q35C	0,45	0,63
	Q37B	0,40	0,71
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	Q38E	0,80	0,66
	Q38F	0,64	0,94
SP9 Faire de la grammaire	Q38C	0,72	0,86
	Q38B	0,72	0,67
	Q38D	0,48	0,60
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	Q41D	0,61	0,75
	Q41C	0,59	0,57
	Q41E	0,50	0,66
	Q39	0,49	0,46
	Q41B	0,48	0,72
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	Q40C	0,41	0,47
	Q40B	0,80	0,87
	Q40A	0,76	0,83

Les scores factoriels générés ainsi sont utilisés dans les régressions multiples à deux niveaux présentées dans le premier article de la thèse (voir chapitre 4) pour répondre à notre première question de recherche. L'examen des mesures de tendance centrale et de dispersion ainsi que des distributions des scores factoriels (voir tableau 12) indique que nous pouvons considérer que ces distributions sont presque normales, ce qui est sans surprise, puisque les scores factoriels sont normalisés. Nous pouvons donc utiliser ces scores factoriels comme variables indépendantes dans les régressions du premier article.

Tableau 12. Statistiques descriptives des scores factoriels pour les 11 facteurs liés aux stratégies pédagogiques

Stratégie pédagogique	Min	Max	Moy	É-t	Asym	Aplat
SP1 Faire écrire beaucoup	-1,65	1,50	0,01	0,60	-0,07	-0,41
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	-1,33	1,06	0,00	0,46	-0,08	-0,53
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	-1,93	1,87	0,01	0,73	0,03	-0,30
SP4 Faire réécrire leur texte	-1,98	2,07	0,01	0,72	0,07	-0,15
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	-1,26	1,38	0,01	0,48	0,19	-0,15
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	-1,16	2,05	0,05	0,64	0,44	-0,45
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	-1,51	2,07	0,03	0,69	0,31	-0,26
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	-1,53	1,58	0,02	0,76	0,24	-0,89
SP9 Faire de la grammaire	-1,41	1,00	-0,01	0,55	-0,08	-0,66
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	-1,08	1,11	0,00	0,41	0,23	-0,02
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-1,69	1,75	0,00	0,72	0,11	-0,31

n = 300 enseignantes

Les scores factoriels sont plus difficilement interprétables que les réponses brutes aux énoncés : il est difficile de revenir aux réponses brutes (échelles de Likert à 4 modalités) des énoncés inclus dans chaque facteur. Nous présentons donc dans le tableau 13, à titre indicatif

uniquement, les statistiques descriptives des moyennes des réponses aux énoncés inclus dans chaque facteur de la solution factorielle.

Tableau 13. Statistiques descriptives des moyennes des réponses brutes aux énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques inclus dans chacun des 11 facteurs de la solution factorielle

Facteurs	N	Min	Max	Moy	É-t
SP1 Faire écrire beaucoup	292	1,00	3,67	2,21	0,56
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	296	1,00	4,00	2,93	0,72
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	297	1,00	4,00	2,64	0,78
SP4 Faire réécrire leur texte	297	1,00	4,00	2,47	0,75
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	295	1,00	4,00	2,71	0,62
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	296	1,00	4,00	1,73	0,71
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	290	1,00	3,75	1,81	0,61
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	295	1,00	4,00	2,32	0,86
SP9 Faire de la grammaire	298	1,33	4,00	3,03	0,67
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	293	1,50	4,00	3,10	0,52
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	293	1,00	4,00	2,56	0,85

Nous observons par exemple que les énoncés faisant partie des stratégies pédagogiques 6 et 7 sont ceux dont les moyennes sont les plus basses. Cela signifie que les enseignantes de français du secondaire québécois ont déclaré utiliser moins ces stratégies pédagogiques que les autres. Toujours à titre indicatif, nous présentons cette fois dans le tableau 14 les statistiques descriptives des moyennes *pondérées* des réponses aux énoncés inclus dans chaque facteur de la solution factorielle. Les moyennes pondérées ont été calculées au moyen des coefficients de saturation de l'AFC (Bourque et al., 2006), ce qui permet de tenir compte du poids de chaque énoncé dans chacun des 11 facteurs.

Tableau 14. Statistiques descriptives pour les moyennes pondérées des réponses brutes aux énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques inclus dans chacun des 11 facteurs de la solution factorielle

Facteurs	N	Min	Max	Moy	Écart-type
SP1 Faire écrire beaucoup	292	1,00	3,61	2,27	0,58
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	296	1,00	4,00	2,92	0,73
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	297	1,00	4,00	2,64	0,78
SP4 Faire réécrire leur texte	297	1,00	4,00	2,50	0,73
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	295	1,00	4,00	2,63	0,64
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	296	1,00	4,00	1,73	0,71
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	290	1,00	3,79	1,81	0,61
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	295	1,00	4,00	2,31	0,87
SP9 Faire de la grammaire	298	1,28	4,00	3,03	0,67
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	293	1,57	4,00	3,10	0,51
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	293	1,00	4,00	2,56	0,85

Nous observons que les tableaux 13 et 14 présentent des statistiques descriptives cohérentes pour les 11 stratégies pédagogiques.

Annexe 2.5. Résultats des analyses factorielles exploratoires pour les critères de correction de DIEPE (1995) et génération des scores factoriels

Nous effectuons des analyses factorielles exploratoires (AFE) avec les scores (min = 1; max = 4) attribués à chacun des 11 critères de correction relatifs à la qualité du texte utilisés par DIEPE (1995) par les correcteurs à chacun des textes d'élèves (n = 1859). Aucune valeur n'est manquante et aucune imputation n'est nécessaire. Un *cluster* a été ajouté aux AFE de manière à contrôler l'effet du correcteur sur le score attribué au texte. Cela s'est avéré nécessaire parce que les correcteurs (n = 20) avaient un effet sur le score attribué : par exemple, si l'on prend la somme des 11 critères de correction, variable proposée par DIEPE pour rendre compte de la qualité globale du texte de l'élève, la moyenne des scores attribués par chacun des 20 correcteurs a une étendue de 3,64 points sur 44 (min = 29,12; max = 32,76) et les scores varient significativement d'un correcteur à l'autre, $F(11, 1858) = 8,85$, $p = 0,00$, bien que la taille d'effet soit faible ($r = 0,22$) pour cette variable. Ce faisant, la variable correcteur n'est pas corrélée significativement aux scores factoriels des solutions 1, 2 et 3 ($p < 0,05$); elle demeure toute de même corrélée significativement ($p < 0,05$), mais très faiblement au facteur unique 1:11 ($r = 0,048$; $p = 0,04$) et à la somme de DIEPE ($r = 0,049$; $p = 0,04$).

Les analyses factorielles exploratoires effectuées ne mènent pas à une solution claire, mais à trois solutions factorielles qui nous semblent équivalentes : comme le montrent leur khi-carré et les indices d'ajustement dans le tableau 15, elles s'ajustent de manière équivalente aux données. Pour cette raison, le tableau 15 comporte aussi une autre variable décrivant la qualité des textes, soit une solution présentant un seul facteur général (la solution 4).

Tableau 15. Tests d'ajustement des différentes solutions factorielles pour les critères de correction (analyses factorielles exploratoires, estimateur WLSMV, rotation *oblimin direct*, cluster correcteur)

	Solution 1 (4 :11)	Solution 2 (3 :9)	Solution 3 (5 :11)	Solution 4 (1 :11)
khi-carré	19,38	15,96	5,49	509,21
ddl	17	12	10	44
valeur p	0,31	0,19	0,85	0,00
TLI	0,99	0,99	1,02	0,51
RMSEA	0,01	0,01	0,00	0,08

La valeur p associée au khi-carré est supérieure au seuil de 0,05 dans les solutions 1, 2 et 3, ce qui signifie que l'ajustement est adéquat dans les trois cas. Les indices d'ajustement des trois solutions sont équivalents : rappelons que dans une solution factorielle jugée ajustée, le TLI > 0,95 et le RMSEA < 0,06.

Dans chacune des solutions, l'appartenance de chaque critère de correction à un facteur est établie au moyen de l'examen de la matrice des coefficients de saturation et de l'examen de la matrice de structure des facteurs, tout en nous assurant de l'absence de corrélation forte entre les facteurs par l'examen de la matrice des corrélations entre les facteurs avec rotation *Oblimin*. À titre d'exemple, le tableau 16 montre le détail du résultat de l'AFE de la solution 1. Nous colorons en gris les cellules qui contiennent un coefficient standardisé supérieur à 0,32, c'est-à-dire supérieur au seuil proposé par Tabachnick and Fidell (2013), qui correspond au fait qu'approximativement 10 % de la variance totale de la variable est expliquée par le facteur (Ho, 2006; Tabachnick and Fidell, 2013), qui est le plus élevé pour chaque critère de correction. Cela fait ressortir le facteur auquel appartient le plus chaque critère de correction.

Tableau 16. Matrice des coefficients de saturation de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation *oblimin direct*, cluster correcteur)

Critères de correction	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Orthographe	0,73	0,10	0,01	-0,01
Ponctuation	0,61	-0,07	0,01	0,02
Vocabulaire	0,09	-0,16	0,01	0,40
Syntaxe	0,34	-0,23	-0,01	0,36
Longueur et lisibilité	0,04	0,94	-0,02	-0,03
Aspects et côtés développés	-0,02	0,48	0,03	0,07
Adaptation aux lecteurs	-0,04	-0,04	-0,01	0,61
Conclusion et introduction	-0,07	0,53	0,08	0,19
Structuration sémantique et formelle	0,00	0,00	1,20	-0,01
Cohérence des enchaînements	0,01	-0,08	0,28	0,27
Qualités particulières	0,13	0,23	0,05	0,53

Le tableau 16 montre que la solution 1 compte un *ajustement croisé* (notre trad. de *crossloading*) : le critère *syntaxe* est corrélé aux facteurs 1 et 4. Il montre aussi que dans cette solution, le critère *cohérence des enchainements* est faiblement corrélé au troisième facteur, et presque autant par le quatrième, ce qui pose un autre problème d'interprétation de cette solution. Dans le tableau 17, la matrice de la structure des facteurs présente la corrélation entre les critères de correction et les facteurs sans être affectée par les corrélations entre les facteurs.

Tableau 17. Matrice de la structure des facteurs de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation *oblimin direct*, *cluster correcteur*)

Critères de correction	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Orthographe	0,75	0,28	0,12	0,38
Ponctuation	0,60	0,08	0,09	0,34
Vocabulaire	0,26	-0,14	0,12	0,45
Syntaxe	0,46	-0,15	0,12	0,53
Longueur et lisibilité	0,26	0,95	0,04	-0,03
Aspects et côtés développés	0,14	0,48	0,08	0,06
Adaptation aux lecteurs	0,26	-0,05	0,15	0,58
Conclusion et introduction	0,17	0,52	0,16	0,17
Structuration sémantique et formelle	0,17	0,08	1,20	0,32
Cohérence des enchainements	0,16	-0,06	0,35	0,35
Qualités particulières	0,47	0,26	0,22	0,61

Le tableau 17 montre la même organisation des critères de correction dans les 4 facteurs que celle de la matrice des coefficients de saturation (tableau 16) : les deux matrices sont cohérentes. Par contre, cette deuxième matrice crée certains problèmes d'ajustement croisé (*orthographe*, *ponctuation*, *vocabulaire*, *qualités particulières*) et en diminue d'autres (*syntaxe*), tout en réglant le problème de faible corrélation du critère *cohérence des enchainements*, qui a alors un *ajustement croisé* avec les facteurs 3 et 4.

L'examen de la matrice des corrélations entre les quatre facteurs de la solution factorielle 1 (voir tableau 18) montre enfin qu'aucun des quatre facteurs n'est corrélé fortement aux autres (tous les $r \leq 0,52$).

Tableau 18. Matrice des corrélations entre les 4 facteurs de la solution factorielle 1 (4 facteurs, 11 critères de correction, analyse factorielle exploratoire, estimateur WLSMV, rotation *oblimin direct*, cluster *correcteur*)

	1	2	3	4
1	1,00			
2	0,25	1,00		
3	0,14	0,07	1,00	
4	0,52	-0,01	0,27	1,00

Les tableaux 16, 17 et 18 montrent le détail du résultat de l'AFE de la solution factorielle 1; des tableaux similaires ont été générés pour les solutions factorielles 2, 3 et 4.

Pour obtenir la solution factorielle 1, nous retenons les critères de correction dont le coefficient de saturation est égal ou supérieur à 0,32, soit au-dessus du seuil proposé par Tabachnick and Fidell (2013), et établissons le nombre de facteurs au moyen d'une analyse parallèle (Horn, 1965). Cette solution factorielle compte les 11 critères de correction, organisés en 4 facteurs.

Pour obtenir la solution factorielle 2, nous supprimons le critère de correction *syntaxe*, qui était corrélé à deux facteurs dans la solution 1 (*crossloading*), puis le critère *cohérence des enchainements*, dont le coefficient de saturation baisse alors sous le seuil de 0,32; l'analyse parallèle montre alors que trois facteurs sont à retenir (Horn, 1965). Cette solution factorielle compte donc 9 des 11 critères de correction, organisés en 3 facteurs.

Pour obtenir la solution factorielle 3, nous conservons les 11 critères de correction, mais nous augmentons le nombre de facteurs à 5, ce qui ne respecte pas les résultats de l'analyse parallèle, mais qui permet de régler les problèmes liés à la saturation des critères de correction sans les supprimer tout en augmentant l'ajustement du modèle (khi-carré, TLI et RMSEA).

Pour obtenir la solution 4, nous ne conservons qu'un facteur général, sans facteurs partiels.

Les solutions 1, 2 et 3 proposent un nombre de facteurs différent, un nombre de critères différents et une organisation différente des critères dans les facteurs. Elles présentent toutes des

désavantages distincts, qui nous poussent à ne pas qu'en retenir une. L'AFE de la solution 1 comporte du *crossloading* : le critère *syntaxe* a un coefficient supérieur à 0,32 dans deux facteurs (seuil de Tabachnick et Fidell, 2013). Elle présente aussi dans l'AFE un coefficient de corrélation inférieur à 0,32 pour un de ses critères, *cohérence des enchainements*, bien que ce problème ne soit pas présent dans l'AFC.

La solution 2 implique la suppression de 2 critères de correction sur 11 (les critères *syntaxe* et *cohérence des enchainements*) et le coefficient de saturation de l'un des 9 critères restants (*vocabulaire*) est inférieur au seuil de 0,32 dans l'AFC.

La solution 3 ne présente pas de problème lié à la suppression de critères ou au coefficient de saturation des 11 critères. Toutefois, le nombre de facteurs est élevé et il ne concorde pas avec le résultat de l'analyse parallèle, créant ainsi une solution dont le nombre de facteurs est surestimé et dont les facteurs comptent peu de critères de correction.

En somme, les solutions 1, 2 et 3 sont toutes, à notre avis, plus ou moins parfaites, et aucune ne semble ressortir du lot. Elles présentent toutes les mêmes avantages, qui nous poussent à les retenir toutes pour effectuer les analyses subséquentes. Dans tous les cas, le nombre de facteurs a été établi au moyen de critères reconnus, soit au moyen d'une analyse parallèle (Horn, 1965) pour les solutions 1 et 2, soit au moyen du critère de Kaiser-Guttman dans le cas de la solution 3. Toutes les solutions s'ajustent de manière similaire aux données, comme le montrent les tests du khi-carré et les indices d'ajustement (voir tableau 15). Dans toutes les solutions, le coefficient de saturation standardisé de chaque critère de correction est supérieur à 0,4 dans l'AFC. Dans presque tous les cas, l'examen de la matrice des coefficients de saturation montre que chaque critère de correction n'est corrélé qu'à un seul facteur (coefficient > 0,32), sauf dans la solution 1, pour un seul critère de correction. La cohérence interne de chacun des facteurs obtenus est peu satisfaisante, mais comparable ($0,36\alpha\leq 0,62$), comme le montre le tableau 19, ce qui nous fait ici encore pencher pour plusieurs solutions factorielles.

Tableau 19. La cohérence interne des facteurs des 4 solutions factorielles pour les critères de correction

Critères de correction dans ce facteur	Nom attribué au facteur	Numéro du facteur (numéro de la solution)	Alpha	Alpha standard
<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe • Ponctuation 	Qualité de la langue écrite (aspects graphiques)	F1 (solution 1) F1 (solution 2) F1 (solution 3)	0,55	0,56
<ul style="list-style-type: none"> • Longueur et lisibilité • Aspects et côtés développés • Conclusion et introduction 	Respect de la consigne d'écriture	F2 (solution 1) F2 (solution 2) F2 (solution 3)	0,55	0,56
<ul style="list-style-type: none"> • Structuration sémantique et formelle • Cohérence des enchaînements 	Cohérence du texte	F3 (solution 1) F4 (solution 3)	0,49	0,49
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Syntaxe • Qualités particulières • Adaptation aux lecteurs 	Qualité de la langue (syntaxique, sémantique et pragmatique)	F4 (solution 1)	0,52	0,52
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Adaptation aux lecteurs • Structuration sémantique et formelles • Qualités particulières 	Qualité de la langue (sémantique, pragmatique et structure formelle)	F3 (solution 2)	0,45	0,45
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Syntaxe 	Qualité de la langue (syntaxique et sémantique)	F3 (solution 3)	0,45	0,45
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation aux lecteurs • Qualités particulières 	Qualité de la langue (sémantique et pragmatique)	F5 (solution 3)	0,36	0,37
<i>(Les 11)</i>	Qualité globale du texte (1 facteur général)	F1 (solution 4)	0,62	0,61

Nous choisissons de conserver les quatre solutions factorielles décrivant la qualité des textes pour générer les scores factoriels puis faire les régressions multiples, de même que la variable initialement proposée par DIEPE, soit la somme des 11 critères de correction. Ainsi, si plusieurs

solutions convergent vers les mêmes résultats, la probabilité de commettre une erreur liée à la manière de rendre compte de la qualité d'un texte sera moindre.

Une fois les solutions factorielles retenues, nous observons les critères de correction faisant partie de chaque facteur de chaque solution factorielle retenue et nommons chacun d'eux en attribuant un poids plus important aux critères dont le coefficient de saturation de l'AFC est plus élevé. Les noms des facteurs sont le plus près possible de ceux des critères et ils ne désignent non pas la somme des critères, mais leur intersection (leur trait commun). La figure 7 de la section 4.3.3 (premier article de la thèse) présente les critères de correction faisant partie de chacun des facteurs de chaque solution factorielle et le nom donné à chaque facteur de qualité des textes.

En définitive, nous effectuons une analyse factorielle confirmatoire avec chacune des solutions factorielles retenues, toujours avec le code du correcteur comme *cluster*, de manière à obtenir un score factoriel exprimant d'abord la qualité globale du texte (score factoriel général) de chacun des 1815 élèves québécois de troisième secondaire, ensuite la qualité de chacun des facteurs (scores factoriels partiels), et ce, selon chacune des trois solutions factorielles. Ce sont les scores factoriels de ces quatre AFC qui sont utilisés dans la régression multiple du premier article de la thèse comme variables indépendantes.

Annexe 2.6. Résultats des régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de chaque dimension du texte

Dans le premier article de la thèse, nous utilisons comme variable dépendante d'une régression multiple à deux niveaux chacun des scores factoriels globaux et chacun des scores factoriels partiels des solutions factorielles. Nous utilisons aussi comme variable dépendante d'une régression multiple à deux niveaux chacune des sommes proposées par DIEPE (1995), soit celle pour rendre compte de la qualité globale du texte et une pour chacune des quatre composantes du texte (langue, texte, communication et qualités particulières). En d'autres mots, la qualité globale d'un texte étant tributaire de la qualité de ses dimensions, nous avons effectué des régressions pour expliquer les variables relatives à chacune de ces dimensions, et ce, pour toutes les mesures des performances en écriture retenues. Nous détaillons ici les résultats de l'ensemble des régressions selon les dimensions, résultats qui sont synthétisés dans le tableau 7 de la section 4.4.

Une première dimension de la qualité des textes est la qualité de la langue écrite et ses aspects graphiques. Le tableau 20 présente les résultats de quatre régressions pour expliquer des variables apparentées à cette dimension : une régression pour expliquer le score factoriel partiel *qualité de la langue écrite (aspects graphiques)* de la solution 1, une pour expliquer le même dans la solution 2, une pour expliquer le même dans la solution 3, et une dernière pour expliquer la somme des critères faisant partie de la composante *langue* selon DIEPE.

Tableau 20. Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de la langue écrite (aspects graphiques)

	Solution 1, aspects graphiques	Solution 2, aspects graphiques	Solution 3, aspects graphiques	Somme DIEPE, langue
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)
Estimation des effets fixes				
Constante	-1,57 (0,09) ***	-1,80 (0,10) ***	-1,57 (0,09) ***	4,38 (0,42) ***
<i>Caractéristiques des élèves</i>				
C1 Sexe	0,14 (0,03) ***	0,20 (0,03) ***	0,14 (0,03) ***	0,38 (0,12) **
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	0,05 (0,02) *	0,07 (0,02) **	0,05 (0,02) **	0,16 (0,10)
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	0,07 (0,02) **	0,07 (0,03) **	0,07 (0,02) **	0,23 (0,12) *
C4 Perception de la qualité de leur écriture	0,12 (0,03) ***	0,12 (0,03) ***	0,12 (0,03) ***	0,50 (0,13) ***
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	0,19 (0,02) ***	0,22 (0,02) ***	0,19 (0,02) ***	0,71 (0,09) ***
<i>Stratégies pédagogiques</i>				
SP1 Faire écrire beaucoup	0,06 (0,04)	0,05 (0,04)	0,05 (0,04)	0,31 (0,15) *
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	-0,01 (0,05)	0,00 (0,05)	-0,01 (0,05)	-0,02 (0,21)
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	0,06 (0,04)	0,05 (0,04)	0,06 (0,04)	0,23 (0,16)
SP4 Faire réécrire leur texte	-0,09 (0,04) *	-0,09 (0,04) *	-0,09 (0,04) *	-0,39 (0,18) *
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	0,04 (0,05)	0,04 (0,06)	0,04 (0,05)	0,11 (0,23)
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	-0,02 (0,03)	-0,03 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,07 (0,14)
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)	0,01 (0,03)	0,05 (0,14)
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	-0,02 (0,03)	-0,03 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,03 (0,11)
SP9 Faire de la grammaire	0,05 (0,04)	0,06 (0,04)	0,06 (0,04)	0,24 (0,15)
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	-0,03 (0,07)	0,00 (0,07)	-0,03 (0,07)	-0,19 (0,29)
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-0,06 (0,03) .	-0,06 (0,04) .	-0,06 (0,03) .	-0,32 (0,14) *
Estimation des effets de covariance				
Résidu	0,24 (0,01) ***	0,27 (0,01) ***	0,24 (0,01) ***	5,50 (0,20) ***
Constante [sujet = enseignante]	0,03 (0,01) ***	0,03 (0,01) ***	0,03 (0,01) ***	0,39 (0,11) **
Indices d'ajustement du modèle				
-2LL	2697,20	2932,14	2694,50	8291,20
AIC	2735,20	2970,14	2732,50	8329,20
AICc	2735,62	2970,57	2732,92	8329,63
CAIC	2858,65	3093,59	2855,94	8452,65
BIC	2839,65	3074,59	2836,94	8433,65

Légende : *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $0,01 \leq p < 0,05$; . $0,05 \leq p < 0,10$;

B : coefficient Bêta (valeur du paramètre); ES : erreur standard; C : variable contrôle; SP : stratégie pédagogique (variable indépendante); -2LL : $-2 * \log$ -vraisemblance ($-2 \log$ -likelihood en anglais); AIC : indice du critère d'information d'Akaike (*Akaike information criteria* en anglais); AICc : indice corrigé du critère d'information d'Akaike (*Akaike information criteria corrected* en anglais); CAIC : indice du critère d'information d'Akaike consistant (*Consistent Akaike information criteria* en anglais); BIC : indice du critère d'information bayésien (*Bayesian information criteria* en anglais).

Les indices d'ajustement des quatre régressions montrent que les trois solutions factorielles sont similaires et qu'elles sont mieux ajustées aux données que la somme proposée par DIEPE. Ont

des effets significatifs sur la qualité de la langue écrite (aspects graphiques) l'enseignante et les variables contrôle liées aux élèves, ce qui va dans le même sens que l'effet observé sur la qualité globale des textes (voir section 4.4). Ces observations peuvent être faites avec un degré de confiance assez haut : la majorité des valeurs p sont très petites dans toutes les régressions.

Du côté des stratégies pédagogiques, la seule qui serait un prédicteur significatif de la qualité de la langue écrite (aspects graphiques) est *faire réécrire leur texte*, qui la prédit négativement. Cela dit, notre degré de confiance dans la présence de cet effet négatif est plus petit que celui que nous avons dans la présence d'un effet négatif significatif de la même stratégie pédagogique sur la qualité globale des textes (voir le premier article de la thèse), puisque les valeurs p sont plus élevées cette fois : elles sont inférieures à 0,05 dans trois régressions et elle est inférieure à 0,1 dans l'autre. Avec un degré de confiance encore moins grand, nous observons que *faire écrire beaucoup* et *donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte* sont deux stratégies pédagogiques qui pourraient avoir un effet sur les aspects graphiques des performances des élèves en écriture, bien que les valeurs p soient inférieures à 0,05 uniquement dans la régression pour expliquer la somme proposée par DIEPE pour la composante *langue*.

Une deuxième dimension de la qualité des textes est la qualité de la langue et ses aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Le tableau 21 présente les résultats des six régressions effectuées pour expliquer les variables apparentées à cette dimension du texte.

Tableau 21. Résultats des six régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la qualité de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique)

	Solution 1, qualité de la langue	Solution 2, qualité de la langue	Solution 3, qualité de la langue (syn., sém.)	Solution 3, qualité de la langue (sém., prag.)	Somme DIEPE, langue	Somme DIEPE, qualités particulières
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)
Estimation des effets fixes						
Constante	-0,61 (0,04)***	-0,46 (0,03)***	-0,53 (0,06)***	-1,33 (0,09)***	4,38 (0,42)***	0,17 (0,15)
<i>Caractéristiques des élèves</i>						
C1 Sexe	0,03 (0,01)*	0,03 (0,01)**	0,00 (0,02)	0,07 (0,03)*	0,38 (0,12)**	0,02 (0,04)
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	0,02 (0,01) *	0,01 (0,01)	0,02 (0,01)	0,04 (0,02) *	0,16 (0,10)	0,02 (0,04)
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	0,04 (0,01)***	0,04 (0,01)***	0,03 (0,02)*	0,10 (0,03)***	0,23 (0,12)*	0,13 (0,04)**
C4 Perception de la qualité de leur écriture	0,05 (0,01)***	0,04 (0,01)***	0,05 (0,02)**	0,11 (0,03)***	0,50 (0,13)***	0,11 (0,05)*
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	0,07 (0,01)***	0,05 (0,01)***	0,06 (0,01)***	0,15 (0,02)***	0,71 (0,09)***	0,14 (0,03)***
<i>Stratégies pédagogiques</i>						
SP1 Faire écrire beaucoup	0,03 (0,02) *	0,02 (0,01)	0,04 (0,02) *	0,06 (0,03)	0,31 (0,15)*	0,02 (0,05)
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,00 (0,03)	-0,03 (0,05)	-0,02 (0,21)	-0,06 (0,07)
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	0,03 (0,02) *	0,03 (0,01)*	0,03 (0,02)	0,07 (0,04) *	0,23 (0,16)	0,12 (0,05)*
SP4 Faire réécrire leur texte	-0,06 (0,02)**	-0,04 (0,01)**	-0,06 (0,02)*	-0,12 (0,04)**	-0,39 (0,18)*	-0,13 (0,06)*
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	0,02 (0,02)	0,01 (0,02)	0,03 (0,03)	0,05 (0,05)	0,11 (0,23)	-0,02 (0,08)
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,02)	-0,01 (0,03)	-0,07 (0,14)	0,03 (0,05)
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,02 (0,02)	0,04 (0,03)	0,05 (0,14)	0,07 (0,05)
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,03 (0,03)	-0,03 (0,11)	-0,08 (0,04)*
SP9 Faire de la grammaire	0,03 (0,02) *	0,02 (0,01) *	0,04 (0,02)*	0,07 (0,03) *	0,24 (0,15)	0,12 (0,05)*
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	-0,04 (0,03)	-0,01 (0,02)	-0,08 (0,04)*	-0,08 (0,07)	-0,19 (0,29)	0,00 (0,09)
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-0,02 (0,02)	-0,01 (0,01)	-0,02 (0,02)	-0,04 (0,03)	-0,32 (0,14)*	-0,03 (0,05)
Estimation des effets de covariance						
Résidu	0,06 (0,00)***	0,04 (0,00)***	0,10 (0,00)***	0,26 (0,01)***	5,50 (0,20)***	0,75 (0,03)***
Constante [sujet = enseignante]	0,01 (0,00)***	0,00 (0,00)**	0,01 (0,00)**	0,02 (0,01)***	0,39 (0,11)**	0,02 (0,01).
Indices d'ajustement du modèle						
-2LL	95,96	-800,38	994,36	2815,57	8291,20	4635,05
AIC	133,96	-762,38	1032,36	2853,57	8329,20	4673,05
AICc	134,39	-761,96	1032,79	2854,00	8329,63	4673,48
CAIC	257,41	-638,94	1155,81	2977,02	8452,65	4796,50
BIC	238,41	-657,94	1136,81	2958,02	8433,65	4777,50

*** p<0,001; ** p<0,01; * 0,01≤p<0,05; * 0,05≤p<0,10

Les indices d'ajustement des six modèles suggèrent d'abord que les régressions pour expliquer les solutions factorielles 1 et 2 sont les mieux ajustées aux données, ensuite que celles pour expliquer les sommes proposées par DIEPE sont les moins ajustées aux données. Les résultats du tableau 21 suggèrent que nous pouvons avoir un haut degré de confiance dans la présence d'un effet significatif de l'enseignante, ainsi que de plusieurs variables liées aux élèves, sur cette dimension de la qualité des textes. Toutefois, l'effet du sexe de l'élève semble moins certain, et celui de l'importance accordée à savoir bien écrire, probablement absent.

Du côté des stratégies pédagogiques, nous avons d'abord un haut degré de confiance dans la présence d'un effet négatif significatif de la stratégie pédagogique *faire réécrire leur texte* sur la qualité des aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des textes des élèves (les 6 valeurs $p < 0,05$). Ensuite, nous avons un degré de confiance moyen dans la présence d'un effet positif significatif des stratégies pédagogiques *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* et *faire de la grammaire* sur les performances relatives à cette dimension : chacune présente deux valeurs p inférieures à 0,05, l'une pour expliquer un score factoriel, l'autre pour expliquer une somme. Enfin, nous avons un degré de confiance encore plus bas dans la présence d'effets significatifs de quatre stratégies pédagogiques sur cette dimension de la qualité des textes : *faire écrire beaucoup*, *donner à apprendre des listes de mots*, *donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte* et *donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte*. Les valeurs p associées à ces quatre variables sont inférieures à 0,05 uniquement dans l'une des régressions du tableau 21.

Le tableau 22 détaille les prédicteurs des performances des élèves en ce qui concerne la cohérence du texte, une troisième dimension de la qualité des textes.

Tableau 22. Résultats des trois régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées à la cohérence du texte

	Solution 1, cohérence du texte	Solution 3, cohérence du texte	Somme DIEPE, texte
	B (ES)	B (ES)	B (ES)
Estimation des effets fixes			
Constante	-0,71 (0,08)***	-0,71 (0,08)***	6,99 (0,36)***
<i>Caractéristiques des élèves</i>			
C1 Sexe	0,04 (0,02) .	0,04 (0,02) .	0,27 (0,10)**
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	0,05 (0,08)
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	0,09 (0,02)***	0,09 (0,02)***	0,24 (0,10)*
C4 Perception de la qualité de leur écriture	0,06 (0,02)**	0,06 (0,02)*	0,15 (0,11)
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	0,04 (0,02)*	0,04 (0,02)*	0,16 (0,08)*
<i>Stratégies pédagogiques</i>			
SP1 Faire écrire beaucoup	0,07 (0,03)*	0,07 (0,03)*	0,28 (0,13)*
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	0,01 (0,04)	0,01 (0,04)	0,04 (0,18)
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	0,03 (0,03)	0,03 (0,03)	0,07 (0,13)
SP4 Faire réécrire leur texte	-0,04 (0,04)	-0,04 (0,04)	-0,20 (0,15)
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	-0,01 (0,05)	-0,01 (0,05)	0,10 (0,19)
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	-0,04 (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,05 (0,11)
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	-0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,08 (0,11)
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	0,02 (0,09)
SP9 Faire de la grammaire	-0,03 (0,03)	-0,03 (0,03)	-0,26 (0,13)*
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	-0,01 (0,06)	-0,01 (0,06)	0,05 (0,24)
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-0,03 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,07 (0,12)
Estimation des effets de covariance			
Résidu	0,20 (0,01)***	0,21 (0,01)***	3,93 (0,14)***
Constante [sujet = enseignante]	0,02 (0,00)***	0,02 (0,00)***	0,25 (0,08)**
Indices d'ajustement du modèle			
-2LL	2363,30	2402,94	7675,85
AIC	2401,30	2440,94	7713,85
AICc	2401,73	2441,36	7714,28
CAIC	2524,75	2564,38	7837,30
BIC	2505,75	2545,38	7818,30

*** p<0,001; ** p<0,01; * 0,01≤p<0,05; . 0,05≤p<0,10

Ici encore, les indices d'ajustement montrent que les régressions pour expliquer les scores factoriels sont plus ajustées que celle pour expliquer la somme des critères de correction de la composante *texte* de DIEPE. De plus, ici encore, l'enseignante a un effet significatif (p<0,001) sur cette dimension de la qualité des textes, tout comme plusieurs variables liées aux caractéristiques des élèves, bien que cela soit moins certain pour cette dimension que pour les

autres. L'importance accordée à savoir bien écrire n'a pas d'effet ici, et le sexe de l'élève n'en aurait un que selon les résultats de la régression pour expliquer la somme de la composante *texte*.

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, *faire écrire beaucoup* est la seule qui prédit significativement une meilleure cohérence des textes, et ce, dans les trois régressions. Nous avons peu confiance dans la présence d'un effet négatif de la stratégie pédagogique *faire de la grammaire* sur la cohérence du texte : seuls les résultats de la troisième régression vont dans ce sens.

Le tableau 23 présente enfin les résultats des régressions pour expliquer les scores relatifs au respect de la consigne d'écriture dans les solutions factorielles et par addition, comme DIEPE le propose.

Tableau 23. Résultats des quatre régressions multiples à deux niveaux pour expliquer les variables apparentées au respect de la consigne d'écriture

	Solution 1, respect de la consigne d'écriture	Solution 2, respect de la consigne d'écriture	Solution 3, respect de la consigne d'écriture	Somme DIEPE, communication
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)
Estimation des effets fixes				
Constante	-0,65 (0,06)***	-1,10 (0,09)***	-0,65 (0,06)***	7,81 (0,28)***
<i>Caractéristiques des élèves</i>				
C1 Sexe	0,09 (0,02)***	0,15 (0,03)***	0,09 (0,02)***	0,20 (0,08)*
C2 Perception de l'importance de savoir bien écrire dans la société	0,04 (0,01)**	0,07 (0,02)**	0,04 (0,01)**	0,22 (0,07)***
C3 Perception de l'importance d'apprendre à s'exprimer de mieux en mieux par écrit	0,00 (0,02)	0,01 (0,03)	0,00 (0,02)	0,02 (0,08)
C4 Perception de la qualité de leur écriture	0,03 (0,02)*	0,06 (0,03)*	0,03 (0,02) *	0,16 (0,08) *
C5 Perception de la facilité avec laquelle elles et ils écrivent	0,08 (0,01)***	0,13 (0,02)***	0,08 (0,01)***	0,27 (0,06)***
<i>Stratégies pédagogiques</i>				
SP1 Faire écrire beaucoup	0,04 (0,02)*	0,06 (0,03)*	0,04 (0,02)*	0,15 (0,09) *
SP2 Faire faire un plan du texte à rédiger	0,00 (0,03)	0,01 (0,04)	0,00 (0,03)	-0,09 (0,13)
SP3 Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,03)	-0,01 (0,02)	-0,14 (0,10)
SP4 Faire réécrire leur texte	-0,05 (0,02) *	-0,07 (0,04) *	-0,05 (0,02) *	-0,22 (0,11)*
SP5 Faire réviser et corriger leur texte	0,05 (0,03)	0,06 (0,05)	0,05 (0,03)	0,26 (0,14) *
SP6 Faire faire de rétroaction par les pairs	0,02 (0,02)	0,03 (0,03)	0,02 (0,02)	-0,01 (0,08)
SP7 Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire	0,00 (0,02)	-0,01 (0,03)	0,00 (0,02)	0,08 (0,08)
SP8 Donner à apprendre des listes de mots	-0,02 (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,08 (0,07)
SP9 Faire de la grammaire	0,01 (0,02)	0,02 (0,03)	0,01 (0,02)	0,18 (0,09)*
SP10 Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte	0,00 (0,04)	0,01 (0,06)	0,00 (0,04)	-0,10 (0,17)
SP11 Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,03)	0,00 (0,02)	0,06 (0,09)
Estimation des effets de covariance				
Résidu	0,11 (0,00)***	0,26 (0,01)***	0,11 (0,00)***	2,50 (0,09)***
Constante [sujet = enseignante]	0,01 (0,00)**	0,01 (0,00)**	0,01 (0,00)**	0,06 (0,04)
Indices d'ajustement du modèle				
-2LL	1192,36	2747,69	1198,08	6803,45
AIC	1230,36	2785,69	1236,08	6841,45
AICc	1230,79	2786,12	1236,51	6841,87
CAIC	1353,81	2909,14	1359,53	6964,89
BIC	1334,81	2890,14	1340,53	6945,89

*** p<0,001; ** p<0,01; * 0,01≤p<0,05; * 0,05≤p<0,10

Les indices d'ajustement des quatre modèles relatifs à la dernière dimension du texte suggèrent que les régressions effectuées avec des solutions factorielles sont mieux ajustées aux données que celle effectuée avec la somme proposée par DIEPE pour la composante *communication*. De plus, pour cette dimension de la qualité des textes comme pour toutes les autres, l'enseignante a un effet significatif sur les performances des élèves en écriture ($p<0,01$), bien que ce ne soit

pas le cas avec la dernière régression, moins ajustée aux données. Trois des variables liées aux élèves ont aussi un effet significatif ($p < 0,01$) sur leurs performances. Toutefois, l'importance d'apprendre à s'exprimer par écrit n'aurait pas d'effet sur le respect de la consigne d'écriture, et la perception de la qualité de l'écriture aurait un effet moins certain sur cette dimension de la qualité des textes des élèves.

Pour ce qui est des stratégies pédagogiques qui prédisent le respect de la consigne d'écriture, seule la stratégie pédagogique *faire écrire beaucoup* a un effet positif significatif, et ce, dans toutes les régressions ($p < 0,05$), à l'exception de celle pour expliquer la somme des énoncés de la composante *communication* de DIEPE ($p < 0,1$), ce qui fait en sorte que nous avons un degré de confiance assez haut dans la présence de cet effet. Nous observons aussi que *faire réécrire leur texte* et *faire de la grammaire* pourraient avoir un effet, négatif dans le premier cas et positif dans le deuxième, mais notre degré de confiance dans la présence de ces deux effets est bas : les valeurs p associées à ces stratégies pédagogiques sont inférieures à 0,05 uniquement dans la régression la moins ajustée aux données, celle pour expliquer la somme de la composante *communication* de DIEPE.

Annexe 3. Documents relatifs au deuxième article de la thèse

Annexe 3.1. Questionnaire préparatoire à l'atelier délibératif

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Questionnaire préparatoire

Nous aurons bientôt le plaisir de discuter des méthodes d'enseignement qui rendent les élèves du secondaire compétents en écriture. Lors du groupe de discussion, vous partagerez votre expérience d'enseignement avec d'autres enseignant.e.s de français et vous choisirez, ensemble, deux méthodes d'enseignement qui peuvent particulièrement rendre les élèves du secondaire compétents en écriture.

Pour vous préparer au groupe de discussion, lisez d'abord le document « Résumé des recherches » en vous demandant si les méthodes d'enseignement qui y sont énumérées rendent effectivement les élèves du secondaire compétents en écriture, selon votre expérience d'enseignant.e.

Ensuite, remplissez ce questionnaire préparatoire en identifiant les méthodes d'enseignement qui rendent les élèves du secondaire compétents en écriture, selon votre expérience d'enseignant.e.

Le questionnaire préparatoire présente un grand nombre de méthodes d'enseignement qu'un.e enseignant.e de français peut utiliser en classe pour rendre ses élèves compétents en écriture. Certaines de ces méthodes sont présentes dans le « Résumé des recherches », d'autres ne le sont pas. Vous pouvez ainsi identifier les méthodes d'enseignement qui, selon votre expérience, rendent les élèves compétents en écriture, que ces méthodes aient fait l'objet de recherches ou non.

Apportez le questionnaire préparatoire rempli au groupe de discussion : il vous sera utile pendant la discussion et nous le récupérerons après.

Consignes du questionnaire

Dans le tableau des pages suivantes, plusieurs méthodes d'enseignement sont énumérées. Leur ordre de présentation n'a pas d'importance. Puisqu'une méthode d'enseignement peut être utilisée de plusieurs façons, des exemples de différentes façons d'utiliser chaque méthode d'enseignement sont donnés sous chaque méthode d'enseignement, à titre indicatif.

Pour chaque méthode d'enseignement (en gras),

1. Cochez A si vous avez utilisé cette méthode d'enseignement au cours de votre carrière en enseignement, que vous l'ayez utilisée d'une ou de plusieurs des façons données en exemple.
2. Cochez également B si, selon votre expérience d'enseignant.e, cette méthode d'enseignement rend les élèves du secondaire compétents en écriture.
3. Cochez également C si, selon votre expérience d'enseignant.e, cette méthode d'enseignement se situe parmi les méthodes qui rendent le plus les élèves du secondaire compétents en écriture. Attention : Cochez trois méthodes d'enseignement au maximum dans la colonne C.

Si une méthode d'enseignement que vous utilisez ne se trouve pas dans le tableau des pages suivantes, inscrivez celle-ci à la fin du tableau, puis répondez aux questions a, b et c pour cette méthode d'enseignement.

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthodes d'enseignement	A	B	C
Faire écrire plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de rédiger des textes ou des parties de textes plus souvent ou en plus grande quantité, en classe ou à domicile 			
Aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Les aider pendant que les élèves préparent et planifient leur texte, pendant qu'ils rédigent leur texte ou pendant qu'ils retravaillent ou révisent leur texte Les aider aux moments jugés nécessaires par l'enseignant.e ou à la demande des élèves Les aider avec un ou plusieurs aspects du texte, sur le plan du fond ou sur le plan de la forme 			
Faire écrire sans aider les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire écrire en divisant la situation d'écriture en trois étapes (planification, mise en texte et révision-corrrection)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner des consignes, faire des précisions ou faire des rappels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Le faire avant de lancer les élèves en écriture ou pendant qu'ils écrivent Le faire à l'oral ou à l'écrit Donner des consignes sur les caractéristiques du texte à écrire (type et genre, situation de communication, structure demandée) Réactiver les connaissances antérieures des élèves nécessaires pour écrire le texte demandé (connaissances sur le sujet du texte, connaissances grammaticales, connaissances sur le genre de texte demandé, etc.) Présenter les critères d'évaluation Rappeler aux élèves d'utiliser certaines stratégies d'écriture (faire un plan, réviser certains aspects du texte au moyen des notions ou des stratégies vues en classe, utiliser des ouvrages de référence, etc.) 			
Mettre en place des activités de préécriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Faire discuter les élèves en petits groupes ou en plénière pour rechercher des idées et les organiser Demander de chercher des informations sur le sujet du texte à écrire à la bibliothèque ou sur Internet Faire faire des enquêtes aux élèves (les faire collecter et analyser des données pour les aider à développer leurs idées et à en apprendre davantage sur le sujet du texte à écrire) 			
Faire produire un plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Demander de faire un plan du texte à rédiger Demander de remettre un plan du texte avant de commencer à rédiger Présenter soi-même un plan type du texte à rédiger 			

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthodes d'enseignement	A	B	C
<p>Enseigner et encourager la révision-correction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire réaliser aux élèves des exercices de correction d'épreuves (des exercices de révision-correction d'un texte qui contient des erreurs à corriger) • Demander aux élèves de relire et corriger la version finale de leur texte avant de le remettre • Enseigner des techniques de révision et de correction d'épreuves • Faire corriger les erreurs détectées dans leur texte, en expliquant ou non leurs erreurs • Laisser du temps entre le moment de l'écriture du brouillon et le moment de la révision (différer la révision) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Enseigner explicitement des critères pour évaluer la qualité d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner explicitement des critères pour évaluer la qualité d'un texte en général ou la qualité d'un texte d'un genre en particulier, voire les critères qui seront utilisés pour évaluer leur texte lors de la prochaine évaluation • Montrer comment évaluer la qualité d'un texte au moyen de ces critères en se donnant en exemple (modelage) • Demander aux élèves d'utiliser ces critères pour évaluer un texte (un texte fourni par l'enseignant.e, le texte d'un autre élève ou leur propre texte) • Guider de moins en moins les élèves lors de l'utilisation de ces critères (pratique guidée et pratique autonome) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Faire réécrire des textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander de faire plus d'un brouillon de leur texte • Demander de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit • Donner des principes ou des règles pour réécrire ou reformuler un texte • Donner des exercices de transformation d'un texte déjà écrit • Faire réécrire leur texte, le texte d'un autre élève, un texte écrit par l'enseignant.e ou un texte écrit par un.e journaliste ou un.e auteur.e • Faire réécrire individuellement, en petits groupes ou en plénière • Faire réécrire un texte avec ou sans une rétroaction préalable de l'enseignant.e, d'autres élèves ou d'un autre lecteur 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Faire écrire les élèves à plusieurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire travailler les élèves ensemble seulement pour planifier l'écriture d'un texte, seulement pour rédiger le brouillon, seulement pour relire leur texte ou seulement pour réviser leur texte, ou bien faire travailler les élèves ensemble pour l'ensemble des étapes du processus d'écriture • Faire écrire les élèves en petites équipes ou en groupe-classe • Faire travailler les élèves ensemble pour qu'ils écrivent leur texte ensemble (écriture collaborative) ou pour qu'ils s'aident à écrire leur texte respectif (aide des pairs lors de l'écriture) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthodes d'enseignement	A	B	C
Mettre en place des activités de rétroaction par les pairs <ul style="list-style-type: none"> Faire réviser le texte d'un élève par un autre élève Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève Guider les élèves quant à la nature des commentaires à formuler à leurs pairs avant la mise en place d'activités de rétroaction par les pairs 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des rétroactions sur la version définitive des textes <ul style="list-style-type: none"> Corriger les textes rédigés par les élèves pour faire des suggestions ou des commentaires écrits ou oraux Corriger tous les textes écrits par les élèves ou seulement certains Commenter ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte ou ce que l'élève a particulièrement bien réussi Commenter un seul aspect du texte ou plusieurs (l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, la structure du texte, les idées, etc.) Demander de réécrire le texte après la rétroaction ou non Faire une rétroaction individuelle à l'élève ou à l'ensemble de la classe 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des rétroactions sur les versions préliminaires des textes <ul style="list-style-type: none"> Faire des rétroactions écrites ou orales à l'étape du (des) brouillon(s) ou à l'étape de la planification Demander de réécrire le texte après la rétroaction ou non Faire une rétroaction individuelle à l'élève ou à l'ensemble de la classe 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demander de tenir un journal des rétroactions reçues <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de compiler les forces et les faiblesses récurrentes dans leurs textes et d'analyser leur évolution (suivi des apprentissages), par exemple au moyen d'une grille de consignation des erreurs Aider les élèves à se donner des objectifs pour les prochains textes à écrire, par exemple réviser d'abord les erreurs les plus fréquentes 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseigner explicitement des stratégies d'écriture <ul style="list-style-type: none"> Enseigner explicitement et systématiquement des stratégies d'écriture (des stratégies pour planifier, pour réviser ou pour réécriture un texte; des stratégies pour écrire un résumé; des stratégies pour utiliser des ouvrages de référence papier ou électroniques; etc.) Proposer des stratégies d'écriture personnalisées aux élèves (p. ex. réviser d'abord le type d'erreurs qu'ils font le plus souvent) Montrer les stratégies à utiliser aux élèves en se donnant en exemple (modélage), demander aux élèves d'utiliser ces stratégies et les guider de moins en moins lors de leur utilisation (pratiques guidée et autonome) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposer des outils pour faciliter l'utilisation de procédures ou de stratégies <ul style="list-style-type: none"> Proposer des guides, des listes, des schémas ou des grilles qui rappellent les étapes à suivre pour écrire un texte, les stratégies d'écriture à utiliser (p. ex. une grille de révision-corrrection), les consignes d'écriture ou les critères pour évaluer la qualité d'un texte qui leur ont été enseignés Demander aux élèves de remplir un de ces outils pendant qu'ils écrivent un texte (p. ex. en cochant les vérifications effectuées) Enseigner explicitement aux élèves comment utiliser ces outils 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthodes d'enseignement	A	B	C
Donner des objectifs spécifiques au texte à écrire, à réviser ou à réécrire <ul style="list-style-type: none"> Par exemple, ajouter trois éléments d'informations lors de la révision; se rappeler, tout au long de l'écriture d'un paragraphe, qu'ils essaient d'écrire un paragraphe descriptif; convaincre des lecteurs de leur opinion, avec des sous-objectifs explicites basés sur les éléments de la lettre d'opinion. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner des trucs et des conseils pour écrire un texte <ul style="list-style-type: none"> Par exemple, suggérer de commencer à réviser le texte par la fin; suggérer de réviser son texte au fur et à mesure, au moment de la mise au propre ou étape par étape; connaître la conclusion de son texte avant de l'écrire; faire plusieurs lectures des documents préparatoires. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire écrire avec des ouvrages de référence papier <ul style="list-style-type: none"> Demander d'utiliser des grammaires ou des dictionnaires 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire écrire avec des outils informatiques <ul style="list-style-type: none"> Faire écrire au traitement de texte seulement pour saisir le texte déjà écrit à la main, seulement pour planifier l'écriture d'un texte, seulement pour rédiger le brouillon, seulement pour relire leur texte ou seulement pour réviser leur texte, ou bien faire écrire au traitement de texte pour réaliser l'ensemble des étapes du processus d'écriture, de la planification à la publication du texte Faire écrire au traitement de texte individuellement, en petites équipes Faire travailler les élèves ensemble pour qu'ils écrivent leur texte ensemble (écriture collaborative) ou pour qu'ils s'aident à écrire leur texte respectif (aide des pairs lors de l'écriture), et ce, à l'ordinateur au moyen de plateformes telles que GoogleDocs Demander d'utiliser des ouvrages de référence électroniques (p. ex. dictionnaires électroniques, sites Internet de référence) Demander d'utiliser des logiciels d'aide à la correction (p. ex. le vérificateur d'orthographe ou de grammaire du traitement de texte ou un logiciel comme Antidote) Demander d'utiliser des logiciels de gestion des idées (p. ex. Inspiration, Cmap) Demander d'utiliser Internet pour s'informer sur le sujet du texte à écrire 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Montrer et analyser des textes modèles <ul style="list-style-type: none"> Montrer des textes qui contiennent peu ou pas de problèmes ou bien des textes qui présentent des problèmes Montrer des textes écrits par des auteurs, des journalistes, des élèves ou l'enseignant.e Faire observer les caractéristiques de textes dans le but de reproduire ou non leurs caractéristiques (liées au genre ou au type de texte, liées à la cohérence du texte, à sa structure, à la richesse des mots et des phrases, aux contenus, etc.) Faire lire un texte modèle pour préparer l'écriture d'un texte Demander d'écrire un texte similaire à un texte modèle ou d'écrire un texte qui présente les mêmes caractéristiques qu'un ensemble de textes modèles Se donner en exemple (modelage) pendant l'écriture d'un texte Montrer aux élèves des brouillons d'auteurs, de journalistes ou d'élèves 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthodes d'enseignement	A	B	C
Inviter en classe un.e professionnel.le de l'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Par exemple, une autrice, un auteur, un.e journaliste 			
Faire écrire des textes qui ont des destinataires autres que l'enseignant.e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Par exemple, faire écrire pour le journal de l'école, pour un correspondant 			
Organiser et animer des ateliers d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire faire de la grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Donner à apprendre une règle de grammaire (enseigner une règle explicitement et demander aux élèves de l'appliquer) Faire découvrir une règle de grammaire (placer les élèves face à des exemples variés et structurés et leur poser des questions-clés pour qu'ils découvrent la règle) Donner à faire des analyses grammaticales Donner des dictées traditionnelles Conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour) Enseigner à construire des phrases syntaxiquement riches à partir de plusieurs phrases simples et courtes, puis proposer des exercices de combinaison de phrases Faire faire de la grammaire en situation d'écriture (p. ex. faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent une nouvelle connaissance grammaticale) Faire faire des exercices décontextualisés sur la grammaire de la phrase ou du texte (p. ex. faire faire des exercices à trous sur les accords ou sur les marqueurs de relation et les organisateurs textuels; faire remettre dans le bon ordre un texte contenant des paragraphes mélangés; faire des exercices décontextualisés avec un didacticiel) 			
Donner à apprendre des listes de mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Donner à apprendre des séries d'homonymes (d'homophones) Donner à apprendre l'orthographe de listes de mots difficiles 			
Conduire des activités ludiques sur la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> Faire des jeux de conjugaison, des mots croisés, des cadavres exquis, des jeux sur le vocabulaire, etc. Faire écrire des textes avec des contraintes (écriture à contraintes), par exemple celles de l'Oulipo 			
Autre méthode d'enseignement :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre méthode d'enseignement :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre méthode d'enseignement :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 3.2. Résumé des recherches envoyé aux participantes de l'atelier délibératif

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Résumé des recherches

Les enseignant.e.s de français au secondaire utilisent plusieurs méthodes pour rendre leurs élèves compétents en écriture. Des chercheur.e.s ont évalué les effets de certaines d'entre elles. Ils suggèrent que plusieurs méthodes rendent les élèves du secondaire plus compétents en écriture, dont les suivantes.



Ce document présente un résumé des recherches sur les méthodes qui rendraient les élèves du secondaire compétents en écriture. Pour vous préparer au groupe de discussion, lisez ce document en vous demandant si les méthodes d'enseignement qui y sont énumérées rendent effectivement les élèves du secondaire compétents en écriture, selon votre expérience d'enseignant.e.

Les recherches résumées

Dans toutes les recherches résumées,

- ✓ Un.e enseignant.e a utilisé une méthode d'enseignement en classe de français, langue d'enseignement, au secondaire (secteur régulier), au Québec.
- ✓ Ses élèves ont écrit au moins un texte, dont un correcteur a évalué la qualité.
- ✓ On a vérifié, depuis 1995, si la méthode d'enseignement utilisée était liée à l'écriture de meilleurs textes.

Puisque peu de recherches présentent ces trois caractéristiques, nous avons aussi inclus au résumé une méta-analyse sur les méthodes qui rendent les adolescent.e.s compétents en écriture en contexte d'anglais langue d'enseignement ou d'une autre langue.

Dans le tableau des pages suivantes, nous avons énuméré les méthodes qui seraient liées à l'écriture de textes de plus grande ou de moindre qualité.



L'utilisation de cette méthode d'enseignement serait liée à l'écriture de textes de meilleure qualité par les élèves (**effet positif**).



L'utilisation de cette méthode d'enseignement serait liée à l'écriture de textes de moindre qualité par les élèves (**effet négatif**).

L'ordre de présentation des méthodes n'a aucune importance. Une méthode d'enseignement peut être absente du tableau parce qu'il n'y a pas eu de recherche sur son effet ou parce que les recherches menées ne sont pas concluantes.

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthode d'enseignement	Effet	Aspects du texte touchés
<p>Faire écrire plus</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de rédiger des textes ou des parties de textes plus souvent ou en plus grande quantité 		<ul style="list-style-type: none"> La cohérence du texte (séparation du texte en paragraphes, organisation des informations, liens entre les phrases et les paragraphes, utilisation d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation, etc.) Le respect de la structure demandée (introduction et conclusion, nombre d'aspects à développer, nombre de mots à écrire)
<p>Aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> Aider individuellement les élèves à préparer et à planifier leur texte ainsi qu'à retravailler leur texte 		<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs aspects du texte, tant sur le plan du fond que sur le plan de la forme, à l'exception de la cohérence du texte, du respect de la structure demandée et des erreurs de ponctuation, d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale
<p>Faire réécrire leurs textes</p> <ul style="list-style-type: none"> Demander de faire plus d'un brouillon de leur texte; demander de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit; donner des principes ou des règles pour réécrire ou reformuler 		<ul style="list-style-type: none"> La qualité globale du texte Plusieurs aspects du texte, tant sur le plan du fond que sur le plan de la forme, à l'exception de la cohérence du texte et du respect de la structure demandée Les erreurs de ponctuation, d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale (plus d'erreurs)
<p>Faire écrire les élèves à plusieurs</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire travailler les élèves ensemble pour planifier l'écriture de textes, pour rédiger des brouillons, pour relire leurs textes ou pour les réviser 		<ul style="list-style-type: none"> La qualité globale du texte

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthode d'enseignement	Effet	Aspects du texte touchés
Enseigner explicitement des stratégies d'écriture		
<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner explicitement et systématiquement des stratégies d'écriture pour planifier ou pour réviser un texte • Enseigner explicitement et systématiquement des stratégies pour résumer un texte • Montrer les stratégies à appliquer et les éléments linguistiques à prendre en compte en se donnant en exemple ou en utilisant un texte modèle, puis inviter les élèves à s'exercer dans une tâche similaire 		<ul style="list-style-type: none"> • La qualité globale du texte • Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, de syntaxe, de ponctuation, de lexique et de cohérence du texte (moins d'erreurs)
Donner des objectifs spécifiques au texte que les élèves sont sur le point d'écrire		
<ul style="list-style-type: none"> • Par exemple, donner l'objectif d'écrire une lettre pour convaincre des lecteurs de leur opinion, avec des sous-objectifs explicites basés sur les éléments de la lettre d'opinion; donner l'objectif d'ajouter trois éléments d'information lors de la révision. 		<ul style="list-style-type: none"> • La qualité globale du texte
Faire écrire avec des outils informatiques		
<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire les textes au traitement de texte plutôt qu'à la main • Faire écrire les textes au traitement de texte et les faire réviser en utilisant des outils informatiques (vérificateur orthographique de Word, sites Internet de référence) 		<ul style="list-style-type: none"> • La qualité globale du texte • Les erreurs d'orthographe d'usage (moins d'erreurs)

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Méthode d'enseignement	Effet	Aspects du texte touchés
Faire faire de la grammaire <ul style="list-style-type: none">• Donner à apprendre des règles de grammaire, donner à faire des analyses grammaticales et donner une dictée traditionnelle• Conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour)• Faire découvrir une règle de grammaire, puis faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent cette nouvelle connaissance• Enseigner aux élèves à construire des phrases syntaxiquement riches à partir de plusieurs phrases simples et courtes, puis leur proposer des exercices de combinaison de phrases		<ul style="list-style-type: none">• La qualité globale du texte• Plusieurs aspects du texte, tant sur le plan du fond que sur le plan de la forme, à l'exception de la cohérence du texte, du respect de la structure demandée et des erreurs de ponctuation, d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale• Les erreurs d'accord du verbe et d'homophones grammaticaux (moins d'erreurs)• Les erreurs d'homophones grammaticaux et de coordination (moins d'erreurs)
Conduire des activités ludiques sur la langue <ul style="list-style-type: none">• Faire des jeux de conjugaison, des mots croisés, des cadavres exquis, des jeux sur le vocabulaire, etc.		<ul style="list-style-type: none">• Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, de syntaxe, de ponctuation, de lexique et de cohérence du texte (moins d'erreurs)

Quelles méthodes d'enseignement rendent les élèves du secondaire compétents en écriture?

Mise en garde

Veillez interpréter avec prudence les résultats des recherches résumées aux pages précédentes.



- Elles évaluent la qualité des textes de plusieurs façons :
 - Parfois avec plusieurs critères, parfois globalement (jugement appréciatif);
 - Parfois en tenant compte des erreurs linguistiques, parfois sans le faire;
 - Parfois en français, parfois dans d'autres langues.
- Elles évaluent les apprentissages des élèves de plusieurs façons :
 - Parfois en évaluant la différence entre deux textes (progrès réalisés), parfois en évaluant un seul texte (sans tenir compte du niveau initial des élèves). Dans le dernier cas, cela signifie que ce peut être le choix d'une méthode d'enseignement qui a un effet sur les apprentissages des élèves ou bien que ce peut être le niveau des élèves qui a un effet sur le choix d'une méthode d'enseignement plutôt qu'une autre.
- Elles évaluent les effets de méthodes d'enseignement dans des contextes différents :
 - Parfois ce sont les chercheur.e.s qui expérimentent les méthodes étudiées, parfois ce sont les enseignant.e.s qui utilisent ces méthodes;
 - Parfois les chercheur.e.s choisissent les méthodes que les enseignant.e.s doivent utiliser, parfois ce sont les enseignant.e.s qui les choisissent;
 - Le nombre d'enseignant.e.s et d'élèves participants varie beaucoup d'une recherche à l'autre.
 - Les caractéristiques des élèves, des classes et des milieux varient beaucoup d'une recherche à l'autre.

Les recherches citées

- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal), Montréal.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique*. Gouvernement du Québec.
- Marcotte, S. (à venir). *Quelles stratégies pédagogiques développent la compétence scripturale des élèves? Une analyse secondaire des données de l'enquête DIEPE (1995)*. 5^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Annexe 3.3. Grille d'analyse des discussions de l'atelier délibératif, créée aux fins de la recherche et accompagnée d'exemples

Premier exemple (extrait 1) :

Pour moi, ce qui a fonctionné, ce qui a changé ma vie, c'est l'enseignement explicite des stratégies d'écriture, vraiment vraiment, là je suis en train de faire ça, comme aujourd'hui justement, j'ai fait un modelage de mise en texte, avant ça, j'ai fait le modelage de la planification, vraiment toutes les étapes de l'écriture, pis j'y vais Modelage, Pratique guidée, donc demain c'est le 2e aspect de mon texte, c'est un élève qui écrit, c'est suggéré par les autres élèves, pis je les aide, c'est la pratique guidée avant de les envoyer travailler seuls, Pis ça pour moi, on parle d'élèves qui font un texte, i'ont aucune idée, pis ils me donnent ça et ils se disent j'espère qu'elle va trouver ce qu'elle cherche là-dedans. Procédés argumentatifs, c'est toute du chinois, mon but c'est de les rendre super compétents.

Deuxième exemple (extrait 2) :

Parce qu'un élève fort j'ai l'impression qu'il bénéficie beaucoup moins de ça parce que moi on ne me l'a pas montré, comment faire.

Grille d'analyse :

Dimension	Catégories	Codes	Exemple 1	Exemple 2
1. Identification de l'unité de sens	1.1. Repères temporels		29 :58-30 :49	43 :56-44 :03
	1.2. Verbatim		Voir extrait 1	Voir extrait 2
	1.3. Code de la participante	ENS1 à ENS6	ENS4	ENS4
	1.4. Temps de l'atelier	Temps 1 à Temps 7	T3	T4
2. Le processus délibératif (Description de l'argumentation, de la justification)	2.1. Quelle est la thèse défendue?	a) Selon l'expérience d'une participante, une stratégie pédagogique participe (<i>particulièrement</i>) au développement de la compétence scripturale b) Le groupe doit retenir une stratégie pédagogique comme participant <i>particulièrement</i> au développement de la compétence scripturale c) Le groupe doit agglomérer cette stratégie pédagogique à une autre d) Le groupe doit retirer une stratégie pédagogique e) Une stratégie pédagogique peut être gagnante dans un contexte, mais pas nécessairement dans ceux d'autres participantes	A	E

Dimension	Catégories	Codes	Exemple 1	Exemple 2
	2.2. Quelle est la stratégie pédagogique sur laquelle porte la thèse? (Nom de la stratégie pédagogique dont il est question)	15 catégories fermées (les 15 stratégies pédagogiques du questionnaire)	Enseignement explicite des stratégies d'écriture	Enseignement explicite des stratégies d'écriture
	2.3. S'il y a lieu, façon dont l'enseignante déclare utiliser cette stratégie pédagogique en classe ou façon dont l'enseignante conçoit cette stratégie pédagogique	Catégorie ouverte	Enseignement explicite des stratégies d'écriture	Enseignement explicite des stratégies d'écriture
	2.4. Quels sont les arguments employés?	a) aucun; b) savoirs d'expérience; c) autre; spécifier (catégorie ouverte)	C (niveau des élèves)	C (niveau des élèves ; expérience personnelle de scriptrice)
3. Produit du processus délibératif (description de l'effet produit par l'argumentation, le consensus atteint par le groupe)	3.1. Après avoir été désignée par une participante comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale, qu'advient-elle de cette stratégie pédagogique?	a) retenue telle quelle par le groupe; b) rejetée explicitement par le groupe ; c) agglomérée à une autre par le groupe; d) rejetée implicitement par le groupe	C (Agglomérée)	C (Agglomérée)
	3.2. Si elle est agglomérée à une autre par le groupe, quel est l'ensemble dans lequel sera classée cette stratégie pédagogique à la fin du processus délibératif?	1 ^e ensemble 2 ^e ensemble 3 ^e ensemble	1 ^{er} ensemble	1 ^{er} ensemble

Dans le deuxième article, nous insistons sur les catégories en lien avec le deuxième objectif de recherche de la thèse, soit les points 2.2, 2.3, 3.1 et 3.2 de la grille. Pour les stratégies pédagogiques catégorisées comme faisant partie d'un des trois ensembles à la fin du processus délibératif (points 3.1 et 3.2), nous identifions d'abord chacune des stratégies pédagogiques incluses dans cet ensemble (2.2), ensuite chacune des façons dont est utilisée ou conçue cette stratégie pédagogique (2.3).

Annexe 3.4. Le déroulement de l'atelier délibératif

Nous présentons ici le déroulement de l'atelier délibératif en concomitance avec les éléments saillants du codage des interventions des participantes en ce qui concerne les dimensions 2 et 3 de notre grille d'analyse (processus délibératif et produit du processus délibératif), présentée à l'annexe 3.3.

Premier temps

L'animatrice présente la problématique, l'objectif de l'atelier délibératif et ses règles de bon déroulement. Elle souligne qu'il s'agit d'un atelier délibératif et non d'un groupe de discussion et qu'elles doivent choisir *ensemble*, « deux méthodes d'enseignement qui peuvent particulièrement rendre les élèves du secondaire compétents en écriture ». Pour assurer la confidentialité, la chercheuse leur demande de respecter la règle de Chatnam House : « Vous êtes libres d'utiliser les informations collectées pendant le groupe de discussion, mais vous ne devez révéler ni l'identité ni l'affiliation des personnes à l'origine de ces informations, de même que vous ne devez pas révéler l'identité des autres participantes. » Une seule personne peut parler à la fois et tout le monde doit participer.

Deuxième temps

L'animatrice donne trois minutes aux participantes pour qu'individuellement, elles ordonnent les trois stratégies pédagogiques choisies dans le questionnaire préparatoire comme développant particulièrement la compétence scripturale et se préparer à un premier tour de table. Lors de ce premier tour de table, chaque enseignante se présente en soulignant son expérience et les particularités de son contexte d'enseignement et de ses élèves. Elle présente ensuite la stratégie pédagogique qui lui semble particulièrement intéressante pour développer la compétence scripturale de ses élèves. Pour éliminer les généralités, il est demandé qu'elle s'appuie sur son expérience pour raconter de façon concrète et détaillée comment elle utilise cette stratégie pédagogique et qu'elle dise comment et pourquoi elle rend ses élèves compétents en écriture.

Pendant le premier tour de table, les stratégies pédagogiques suivantes sont amenées : « faire écrire plus » (ENS1, ENS5, ENS6), « faire des ateliers d'écriture » (ENS2), « aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture » (ENS3) et « l'enseignement explicite des stratégies d'écriture » (ENS4). Bien que trois participantes nomment la stratégie pédagogique « faire écrire plus », elle prend des formes diverses chez chacune d'elles : faire écrire un blogue à un groupe d'élèves (ENS1), les faire écrire plus et faire « des exercices plus variés d'écriture » (ENS5) et faire écrire en collaboration et en donnant souvent de la rétroaction (ENS6). Pour justifier qu'elles jugent que cette stratégie pédagogique développe particulièrement la compétence scripturale, l'une dit avoir reçu des commentaires d'élèves (« Je me suis vraiment amélioré en écriture ») et avoir vu une différence dans les progrès de groupes d'élèves qui écrivent fréquemment et de groupes d'élèves qui écrivent moins, ce qu'elle attribue à la fréquence de l'écriture (ENS1). Une autre abonde dans le même sens, sans justifier explicitement son jugement : « c'est vraiment ce qui semble avoir été le plus bénéfique pour mes élèves » (ENS6). Une dernière justifie son jugement en s'appuyant sur la logique et un dicton : « surtout dans le cas d'élèves qui sont assez bons en français, c'est comme ça je trouve qu'ils peuvent devenir encore meilleurs. C'est en travaillant (pause) c'est en forgeant que l'on devient forgeron, alors en écrivant plus, plus souvent... » (ENS5).

Cette dernière souligne également que la lecture des textes écrits par les élèves participe à ce que « faire écrire plus » participe particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, la lecture générant motivation, compétition et routine :

« je trouve que ça suscite la motivation chez eux, sachant que je vais lire leur texte même si je ne les corrige pas toujours, je les lis, je choisis les meilleurs dans la classe, [...] bon, [dans mon école] il y a une saine compétition aussi, surtout dans les groupes auxquels j'enseigne cette année, qui sont des groupes de sports [...] ils ont très envie que leur texte soient sélectionnés, et comme ça revient très souvent, ça, ça marche bien » (ENS5).

Pour justifier que la stratégie pédagogique « organiser et animer des ateliers d'écriture » participe particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, le fait de lire à voix haute les textes écrits par les élèves est aussi utilisé, cette lecture suscitant motivation et saine compétition :

« je vois que ça fonctionne au niveau de la motivation. Beaucoup de lecture aussi, lire ce qu'on a écrit en plénière, partager leur création entre eux, ça fonctionne. Quand ils savent qu'ils vont devoir le lire, ou que moi je vais le lire aux autres, y a comme une espèce d'effet d'entraînement, au début ils sont comme gênés, après ça, c'est, c'est une saine compétition, j'ai envie de dire, oh wow, quelle bonne idée, cette équipe-là, c'est *cool* ce qu'elle a faite. » (ENS2).

Alors que pour la stratégie pédagogique « enseigner explicitement des stratégies d'écriture » la participante amenant cette stratégie pédagogique sur la table ne justifie pas explicitement en quoi elle participe particulièrement au développement de la compétence scripturale (« ce qui a fonctionné, ce qui a changé ma vie, c'est l'enseignement explicite des stratégies d'écriture », ENS4), pour la stratégie pédagogique « aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture », l'enseignante 2 justifie qu'elle développe particulièrement la compétence scripturale par l'instantanéité de l'effet qu'elle a sur la qualité des textes des élèves, son caractère immédiat : cette stratégie pédagogique « permet à l'élève de tout de suite aller corriger son texte » (ENS3). Pour cette enseignante, cette stratégie pédagogique est utilisée de telle sorte que l'aide consiste en une rétroaction orale pendant l'écriture :

« tout simplement je circule alors qu'ils sont individuellement ou en équipe pour donner une rétroaction très rapide non pas sur la qualité de la langue, mais vraiment sur la structure du paragraphe en tant que tel, donc tout simplement de dire, où est ton sujet posé, ou encore où as-tu présenté ton aspect, ou il manque un lien entre ces deux phrases-là, tu devrais ajouter un marqueur de relation, donc vraiment une rétroaction comme ça, orale, rapide, sur le moment » (ENS3).

Troisième temps

L'animatrice invite les participantes à écrire sur un carton le nom de la stratégie pédagogique qu'elles ont présentée au deuxième temps et à le déposer sur la table. Elle lit chaque carton en demandant si la stratégie pédagogique est jugée gagnante par d'autres enseignantes et si d'autres ont choisi cette stratégie pédagogique dans leur questionnaire préparatoire parmi les trois stratégies pédagogiques qui, selon elles, développent *particulièrement* la compétence scripturale. Elle encourage aussi les participantes à tisser des liens entre les stratégies pédagogiques mentionnées ou non lors des délibérations et le résumé vulgarisé des recherches. Cela est l'occasion de discuter des quatre stratégies pédagogiques amenées lors du premier tour

de table. Par exemple, pour la stratégie pédagogique « enseignement explicite de stratégies d'écriture », quatre enseignantes déclarent au cours de la discussion qu'elles ont choisi cette stratégie pédagogique dans la colonne C du questionnaire préparatoire (i.e. parmi les *trois* stratégies pédagogiques qui développent *le plus* la compétence scripturale des élèves) et la discussion est l'occasion de raffiner leur définition de cette stratégie pédagogique : alors qu'une enseignante sous-entend qu'il s'agit d'expliquer la structure d'un texte (« C'est comme un incontournable j'ai envie de dire quand tu es prof de français, on ne peut passer à côté, de ne pas expliquer la structure, de ne pas expliquer », ENS2), les autres interviennent : « Mais c'est plus que l'expliquer, c'est le faire avec eux » (ENS4), « le modéliser » (ENS6), ce après quoi cinq participantes acquiescent. Les participantes se sont ensuite entendues sur les caractéristiques des élèves qui bénéficient le plus de cette stratégie pédagogique : les élèves faibles.

ENS4 : Parce qu'un élève fort j'ai l'impression qu'il bénéficie beaucoup moins de ça parce que moi on ne me l'a pas montré, comment faire.

ENS5 : Le fort le fait déjà.

ENS6 : Moi, je le fais faire par mes forts, donc je ne deviens plus le modèle, mais mes forts vont à l'avant, pour présenter comment, donc de voir sur le plan métacognitif, de devoir expliquer pourquoi je fais ce choix-là, de faire ces étapes-là, et là mes faibles, parce qu'on en a dans la classe.

Il ressort de cela que ce qui participe au développement de la compétence scripturale, c'est pour certaines enseignantes le modelage du processus par l'enseignante, c'est pour d'autres le modelage du processus par les élèves forts et c'est pour d'autres encore le modelage du produit attendu – le plan du texte, ou « le squelette » (ENS2). Cette stratégie pédagogique est donc entendue de différentes façons par les participantes, et une d'entre elles l'entend comme « montrer un plan du texte », « présenter soi-même un plan type du texte à rédiger ». Lorsque l'animatrice demande aux participantes d'indiquer quelles stratégies peuvent entrer dans la stratégie pédagogique « enseignement explicite de stratégies », c'est-à-dire quelles stratégies sont enseignées explicitement, plusieurs exemples sont donnés : en ordre, montrer comment faire un plan (et en faire un avec les élèves à l'oral); montrer comment planifier un texte d'autres façons qu'avec un plan (ces façons ne sont pas explicitées); montrer à lire un dossier de textes en préparation à l'écriture (plus tard, elles classent cette stratégie comme une stratégie de lecture); comment gérer son temps pendant un examen d'écriture (cette stratégie ne serait pas scripturale ici). Ces exemples de stratégies sont ensuite naturellement suivis par d'autres

exemples donnés par les participantes, exemples de *stratégies* qui laissent graduellement la place à des exemples de *produits* : montrer un plan détaillé de la structure du texte à écrire (ce que trois participantes appellent un « squelette », c'est-à-dire le nom des parties et sous-parties d'un texte); repérer le plan (la structure) dans un texte déjà écrit, parfois dans des bons textes écrits par des élèves des années antérieures; comparer un bon et un mauvais texte au moyen de « critères de réussite »; demander aux élèves d'écrire le plan d'un texte et de le donner à un autre élève pour qu'il l'écrive; donner des exemples de textes qui sont bons et mauvais. À la suite de ce dernier exemple, les participantes se demandent s'il ne s'agit pas d'une *autre* stratégie pédagogique pertinente pour développer la compétence scripturale et elles décident ensuite, consensuellement, d'amalgamer cette stratégie pédagogique dans l'enseignement explicite de stratégies d'écriture : « c'est tout interrelié » (ENS1). L'enseignante 6 donne un exemple pour montrer que le modelage d'une stratégie d'écriture peut être relié à d'autres stratégies pédagogiques : parfois, elle fait le modelage de l'écriture d'un paragraphe, ce après quoi les élèves écrivent un paragraphe individuellement, puis les élèves échangent leur texte et ils doivent émettre des commentaires sur le texte de leur camarade. Elle conclut :

« Donc ici, on est à la fois dans des *stratégies* (elle pointe l'ENS4, qui a amené plus tôt la stratégie pédagogique *enseignement explicite de stratégies*), en même temps dans la collaboration, on est dans "ils doivent repérer aussi les éléments constitutifs du texte argumentatif". Donc, c'est un peu tout ça, on combine des stratégies (elle mime le fait de malaxer une pâte). » (ENS6)

Sont ainsi amalgamées les stratégies pédagogiques *montrer des exemples de textes* et *enseignement explicite de stratégies*, la première incluant les activités de repérage dans des textes (d'élèves ou non, exemplaires ou non) de phénomènes linguistiques, qui peuvent ensuite faire l'objet d'une rétroaction par les pairs après avoir été jugés positifs ou négatifs, et la dernière incluant de faire faire un plan et donner un exemple de plan type, qui sont considérés comme des stratégies de planification. Les participantes soulignent ainsi le caractère interrelié des stratégies pédagogiques. Soulignons ici que lorsqu'il est question de textes ou de plans de textes, les participantes font toujours allusion à des textes écrits; nous ignorons si elles incluraient ici des textes oraux, l'animatrice ne posant pas de question sur ce point.

Quatrième temps

Devant les variations constatées dans la compréhension et l'utilisation des stratégies pédagogiques déjà mentionnées, l'animatrice propose aux participantes d'écrire ensemble, sur des cartons d'une autre couleur, ces différentes compréhensions et utilisations, pour faciliter les délibérations par la suite. Dans le tableau 8 (voir section 5.6.3), nous reformulons ce qui est inscrit sur les cartons par les enseignantes (sans les abréviations utilisées et en uniformisant les formulations pour qu'elles soient toutes des groupes du verbe à l'infinitif). Cet exercice fait ressortir les différentes compréhensions et variations dans les utilisations possibles des quatre stratégies pédagogiques déjà mentionnées au deuxième temps.

Cinquième temps

Dans un cinquième temps, pour ajouter aux stratégies pédagogiques déjà mentionnées dans l'atelier délibératif, les participantes sont invitées à ajouter les stratégies pédagogiques qu'elles avaient choisies comme deuxième et troisième choix dans leur questionnaire préparatoire, soit en marquant d'un signe graphique le carton indiquant déjà cette stratégie pédagogique, soit en ajoutant un nouveau carton à ceux déjà présents sur la table. L'ENS2 amène alors « donner à apprendre des listes de mots », qu'elle utilise comme « faire ressortir des mots de vocabulaire du roman [...] qu'ils lisent pour faire écrire un texte ». Une seule enseignante intervient au sujet de cette stratégie pédagogique :

ENS1 : [Faire apprendre des listes de mots], je voyais ça comme une mémorisation, du par cœur, je me disais, je l'ai déjà essayé, mais ça ne fonctionnait pas, mais d'avoir un lexique, [...] d'avoir un mot du jour [...] et souvent par eux-mêmes ils les réinvestissaient dans leurs textes [...], mais ils ne les avaient pas appris par cœur. Oui, je trouvais que c'était bénéfique au vocabulaire en situation d'écriture, mais comme étant un outil de plus que le dictionnaire usuel.

Devant cette seule intervention, l'ENS3 revient sur son choix :

« C'est peut-être que j'ai été influencée parce que c'est la production écrite que je viens juste de corriger, que j'ai vraiment vu encore plus cette année que les années précédentes l'utilisation de ces mots-là pis une réelle différence, une réelle amélioration, vraiment visible. (...), mais comme je dis c'est *petit* dans toutes les choses qu'on a à travailler (...), mais peut-être probablement que ça fonctionne pas avec tout le monde ici » (ENS3).

L'animatrice demande alors si d'autres trouvaient cette stratégie pédagogique gagnante; une enseignante change alors de sujet et proposant une autre stratégie pédagogique. La stratégie pédagogique « Donner à apprendre des listes de mots » n'est pas inscrite sur un carton.

Une autre stratégie pédagogique ajoutée lors de ce cinquième temps de l'atelier délibératif est « donner des consignes, faire des précisions ou faire des rappels » (ENS2); pour l'ENS4, ce serait surtout « rappeler l'intention d'écriture » qui serait « efficace », surtout pour les élèves en difficulté, ce avec quoi sont d'accord quatre participantes. Puis, ENS3 et ENS4 ajoutent que ce serait surtout « analyser la consigne d'écriture » qui le serait. L'ENS1 rappelle alors que l'objectif de l'atelier délibératif est de trouver les stratégies pédagogiques qui participent au développement de « la compétence à écrire des élèves » : l'ENS4 ajoute alors que bien répondre à la tâche est important dans toutes les matières, ce à la suite de quoi l'ENS2 ajoute que « c'est une compétence en lecture ». Les participantes ne reviennent alors plus sur cette stratégie pédagogique. Ici, nous pouvons voir que ce n'est pas tant la compréhension de ce qu'est la stratégie pédagogique « Donner des consignes, faire des précisions ou faire des rappels » qui varie que la stratégie pédagogique qui est désignée comme développant la compétence scripturale. Aucun carton n'est ajouté sur la table.

Toujours lors du cinquième temps, l'ENS1 amène successivement « enseigner et encourager la révision-correction » et « inviter en classe un.e professionnel.le de l'écriture » (un auteur), qui ne feront pas l'objet d'interactions. Enfin, l'ENS2 amène « faire réécrire des textes » en affirmant, en regardant le résumé des recherches remis avant l'atelier délibératif: « ça m'a vraiment fasciné que ça, dans les résultats de la recherche (...) ça, c'est pas une bonne idée. » Plusieurs participantes à la fois formulent alors des hypothèses pouvant expliquer ce résultat, toutes relatives au fait qu'une consigne de réécriture doit être assez spécifique pour que cette stratégie pédagogique développe la compétence scripturale : « il faut faire réécrire avec une intention claire » (ENS4). Elles s'entendent aussi sur la démotivation que peut entraîner cette stratégie pédagogique : « ce que je comprenais là-dedans, à partir d'un texte fini déjà corrigé, va donc me le réécrire » (ENS1), ce à quoi toutes répondent en cœur : « Aaaaah, mais là! » et l'ENS1 conclut « ça écoeure! ». L'animatrice les invite alors à prendre une décision pour cette stratégie pédagogique; les enseignantes s'entendent alors sur le fait que doit plutôt être ajoutée

« enseigner à réviser un aspect particulier du texte », qui agglomère un aspect fondamental de la stratégie pédagogique « faire réécrire des textes » pour qu'elle développe la compétence scripturale ainsi que la stratégie pédagogique « Enseigner et encourager la révision-correction », présentée par l'ENS1 plus tôt et d'ailleurs désignée comme développant particulièrement la compétence scripturale dans le questionnaire préparatoire de deux participantes.

Sixième temps

Pour atteindre l'objectif de l'atelier délibératif, l'animatrice demande aux participantes de sélectionner, de façon consensuelle, un nombre plus petit de stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves, à la lumière de leur expérience et des savoirs issus de la recherche disponibles, en s'aidant des cartons déposés sur la table.

Une participante affirme alors qu'il est difficile de choisir un certain nombre de stratégies pédagogiques : « Dans l'objectif de faire une hiérarchie? Parce qu'on s'est rendu compte dans cette conversation que tout est imbriqué. Donc dans mon enseignement je n'en enlèverais pas aucun[e], jamais. » (ENS2) Cette enseignante souligne alors les frontières poreuses entre les stratégies pédagogiques et leur caractère indissociable dans la pratique. Une autre enseignante demande s'il doit nécessairement avoir consensus; l'animatrice suggère alors qu'elles peuvent conserver d'abord les stratégies pédagogiques que toutes les participantes sont d'accord de sélectionner parce qu'elles participent particulièrement au développement de la compétence scripturale, ensuite discuter des stratégies pédagogiques qui ne font pas l'unanimité.

Pendant ces délibérations, les cartons posés sur la table sont alors ceux énumérés dans le tableau 8, auxquels s'est ajouté, au cinquième temps, un carton : « enseigner à réviser un aspect particulier du texte », que les enseignantes incluent dans la stratégie pédagogique « Enseigner et encourager la révision-correction », nommée par une participante. Pendant les délibérations, l'animatrice s'assure que toutes participent à la discussion.

Le premier carton qui est désigné pour être conservé est *faire écrire plus*, proposition faite par l'ENS5. Peut-être en réponse aux questions soulevées 1 minute plus tôt en ce qui concerne la difficulté de mettre de côté des stratégies pédagogiques puisqu'elles sont toutes imbriquées, les raisons qui sont évoquées pour justifier le fait de retenir cette première stratégie pédagogique sont liées à son caractère englobant :

ENS5 : Je garderais ça [*faire écrire plus*], parce que ça peut tout inclure. Faire écrire plus, peu importe la manière dont on le fait, en évaluant le texte des pairs par la suite, en révisant certaines choses, en révisant le plan à deux, pour travailler la motivation, c'est toujours écrire plus. En tout cas, écrire plus nous permet de faire ces choses-là. Parce que s'ils écrivent moins, on peut certainement pas faire ça (elle pointe l'ensemble des cartons sur la table).

ANIM : D'accord. Donc, tout le monde s'entend sur *faire écrire plus*?
(Tout le monde acquiesce.)

Le caractère englobant ici souligné n'est pas sans rappeler le commentaire de l'ENS2 à propos de l'enseignement de la structure du texte : « C'est comme un incontournable j'ai envie de dire quand tu es prof de français, on ne peut passer à côté, de ne pas expliquer la structure, de ne pas expliquer » (ENS2). Cela suggère que les participantes tentent d'atteindre le consensus en rassemblant des stratégies pédagogiques (aux frontières poreuses) et en conservant les stratégies pédagogiques incontournables de la classe de français.

Le deuxième carton désigné pour être conservé est *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*, proposition faite par l'ENS4.

ENS4 : Moi je reviens à ce que j'ai dit tantôt, c'est clair que quand t'as pas un élève qui d'emblée... Moi, je pense que j'aurais fait écrire à tous les jours tous mes élèves, s'ils ont pas accès...

ENS2 : S'ils savent pas comment...

ENS4 : Oui, s'ils ne savent pas comment, ils ne le font pas. (Elle pointe le carton *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*) Pour moi, c'est obligatoire. Je comprends que dans une clientèle très très compétente... (Elle regarde les participantes qui enseignent au privé) Pis j'imagine aussi que dans vos classes de très bons, il y en a des moyens (fait un signe d'écart avec ses mains)... Faque pour moi, c'est ça (elle pointe le carton).

ENS6 : Oui oui, il y en a des 45 %.

ENS3 : Oui, il y en a toujours des poches poches poches

ENS5 : Oui, on a en toute une gang entre 62 et 72, c'est pas de l'excellence, ça.

ENS4 : En effet.

ENS1 : Oui, donc des stratégies...

ENS2 : On peut pas passer à côté d'expliquer comment ça marche.

Alors que les deux premiers cartons désignés au sixième temps de l'atelier délibératif le sont pour retenir une stratégie pédagogique parce qu'elle est jugée comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale, à l'initiative des participantes, les cartons suivants le sont pour enlever une stratégie pédagogique, soit parce qu'elle est jugée comme participant au développement de la compétence scripturale de façon moins particulière, soit parce qu'elle est agglomérée à d'autres stratégies pédagogiques, ou cartons se trouvant déjà sur la table. Le troisième carton est désigné par l'ENS2 pour l'enlever; il s'agit de *évaluation par les pairs*.

ENS2 : Si j'avais à enlever un, ce serait le texte... faire évaluer par les pairs. C'est pas nécessaire, c'est super le fun pis c'est utile, mais si faut que j'en enlève un...

ENS4 : Dans le fond, évaluer par les pairs, c'est un retour sur ce qui a été fait, pis je pense qu'il peut être fait de bien des façons, dont celui-ci (elle pointe le carton *évaluation par les pairs* et désigne de la tête le carton *rétroaction pendant et après l'écriture*).

(Tout le monde acquiesce.)

ENS4 : Tsé, ce qu'on veut dire, c'est que ça prend une rétro sur...

ENS2 : Pis après c'est nous les experts, c'est pas le pair.

ANIM : Donc vous sentez que le lien, c'est la rétroaction?

(L'animatrice réunit les cartons *évaluation par les pairs* et *rétroaction pendant et après l'écriture*)

(Tout le monde acquiesce.)

ENS6 : Moi ce bout-là, je trouve ça super important (elle pointe le carton *rétroaction avant et après l'écriture*)

ENS5 : Ça? (Elle pointe le carton.)

ENS6 : Oui.

Les participantes tissent ainsi un lien entre deux stratégies pédagogiques. Il y a ensuite délibération initiée par l'animatrice pour savoir laquelle de ces deux stratégies pédagogiques participe particulièrement au développement de la compétence scripturale.

ANIM : Ici, dans *évaluer le texte par les pairs*, il y a aussi le fait d'évaluer le texte d'un pair, il y avait aussi ça là-dedans qui avait été nommé. Donc, l'élève évalue le texte de quelqu'un d'autre et l'élève reçoit une rétroaction de quelqu'un d'autre. On pourrait le mettre avec *rétroaction*, parce que c'est une façon de recevoir, ou on pourrait le séparer en disant, c'est l'exercice d'évaluer quelque chose qui m'apprend quelque chose.

ENS6 : Aussi.

ENS4 : Ouan, en fait, c'est indissociable.

(Trois enseignantes acquiescent.)

ENS2 : Moi, à choisir entre les deux, je prends la rétroaction avant et après.

(Silence.)

ANIM : Est-ce qu'il y en a qui aimerait mieux, au contraire, enlever la rétroaction avant et après et garder la rétroaction avec les pairs?

(Tout le monde se regarde. Plusieurs enseignantes font non de la tête.)

ANIM: Donc tout le monde sent que c'est plus l'autre?

(Tout le monde acquiesce.)

(Une enseignante donne le carton *évaluation par les pairs* à l'animatrice pour qu'elle le mette de côté.)

ANIM : Merci. Donc on l'aime (en tenant le carton et en le désignant), mais on sent que c'est moins porteur, moins prometteur que les autres?

(Plusieurs acquiescent, certaines regardent les cartons.)

Les participantes s'entendent ainsi pour retirer l'*évaluation par les pairs* parce qu'elles jugent que participe moins au développement de la compétence scripturale la rétroaction par les pairs que celle de l'enseignante. Il semble ainsi que ce soit la rétroaction fournie par l'enseignante qui participe plus au développement de la compétence scripturale des élèves, bien qu'il soit possible de voir dans les interventions ci-dessus que le consensus ne semble pas fort. D'ailleurs, les participantes reviennent sur cette stratégie pédagogique : les échanges se poursuivent sur le thème de la rétroaction, l'enseignante 6 souhaitant moduler le consensus préalable.

ENS6 : Moi, la rétroaction, je la garderais, je la trouve vraiment importante.

(L'ENS5 prend le carton *rétroaction orale individuelle pendant ou après l'écriture*)

ENS2 : Mais on n'a pas le choix, me semble, tsé, il faut qu'on fasse un retour sur leurs apprentissages.

ENS6 : Ou une fois de temps en temps, en tout cas, pas toujours.

ENS2 : Pas systématiquement, mais... de toute façon, notre correction en soi, c'est une rétroaction.

ENS3 : Je pense que la variété de la rétroaction, peut-être, c'est ce qu'on cherche. À l'oral...

ENS4 : Oui, par les pairs, par nous, par eux-mêmes.

(Brouhaha d'approbation.)

ENS4 : Être capables (elle fait un signe de la main de retour vers elle)... l'autoévaluation, c'est super payant, quand l'élève est capable de se ... dans le fond, c'est ça, le but ultime.

Tu veux pas le mener à être capable d'évaluer le texte d'un pair. C'est être capable lui-même de savoir si c'est correct ou pas pis se réviser...

Les participantes désignent ainsi la rétroaction comme une stratégie pédagogique incontournable et, selon elles, ce qui participerait particulièrement au développement de la compétence scripturale serait le fait de *varier* cette rétroaction (orale et écrite, pendant ou après l'écriture, par l'enseignante ou par les pairs).

Une participante clôt ensuite les délibérations :

ENS 5 : Dans le fond, avec ces trois-là (elle pointe *faire écrire plus; enseigner explicitement des stratégies; rétroaction orale pendant/après*), on aurait comme un beau panorama... Ça (Elle pointe *enseigner explicitement des stratégies*), c'est de l'apprentissage. (Elle pointe *faire écrire plus*) Faire plus...

ENS6 : Faire mieux.

(Rires et acquiescements.)

ENS5 : Oui, faire mieux.

ENS2 : Comment faire.

ENS5 : Pis (elle pointe *rétroaction*)

ENS4 : Pis réfléchir.

ENS5 : Oui, réfléchir à ce qu'on vient de faire.

ENS4 : Ouais.

ENS6 : Tout à fait.

Est alors rangée dans la stratégie pédagogique *rétroaction orale pendant/après* l'aide individuelle fournie par l'enseignante pendant l'écriture :

ENS4 : (Elle prend le carton *aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture; éviter les obstacles*) Faque dans la rétroaction, qu'elle soit faite individuel ou... c'est la même affaire.

L'ordre des trois stratégies pédagogiques retenues consensuellement est commenté.

ENS2 : Tu peux même le mettre de même. Tiens (elle place le premier carton *faire écrire plus* entre les deux autres) dans l'ordre!

(Les cartons se trouvent dans cet ordre : 1) *enseigner explicitement des stratégies*; 2) *faire écrire plus*; 3) *rétroaction orale pendant/après*.)

ENS5 : Oui!

ENS4 : Je suis d'accord.

ENS1 : Rires.

Les trois stratégies pédagogiques sont ainsi ordonnées en fonction de la situation d'écriture : ce qui est traditionnellement fait avant, pendant et après l'écriture.

Les participantes parviennent à un consensus quant aux stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves. Ce consensus est atteint par agglomération de plusieurs stratégies pédagogiques en trois ensembles.

Septième temps

L'animatrice résume les conclusions auxquelles le groupe est parvenu et s'assure que tout le monde comprend bien comment ont été rassemblées ou agglomérées les stratégies pédagogiques. Une fois ce résumé fait, l'animatrice s'assure aussi que les stratégies pédagogiques retenues sont utilisées par toutes les participantes pendant l'année scolaire en cours et qu'elles sont toutes jugées comme participant particulièrement au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Les participantes entreprennent alors de discuter de la fréquence des stratégies pédagogiques se trouvant sur la table.

ENS5 : Moi, je me rends compte que j'utilise moins ça cette année (elle pointe le carton *enseigner explicitement des stratégies*). Depuis le début de l'année, peut-être les contenus que j'ai fait en troisième secondaire, peut-être qu'ils appelaient moins ça. J'ai fait du narratif beaucoup en écriture, pis de la poésie, pis là, je rentre dans du courant dans les prochaines semaines. Donc, je pense que je vais plus le faire. Mais de toute façon, c'est toujours payant ces trois choses-là (elle pointe les trois cartons).

ENS4 : Je me disais la même chose avec *faire écrire plus*.

ENS3 : Moi aussi. (...) Je trouve qu'ils écrivent plus à certains moments, mais je trouve que d'instaurer l'atelier d'écriture comme une routine...

ENS6 : Nous c'est une fois par cycle [...]

ENS4 : C'est les conseillers pédagogiques qui nous suggèrent ça, de faire écrire sur toutes sortes de sujets, sans nécessairement... Si l'élève investit, on dirait que je veux automatiquement le corriger.

ENS5 : C'est une pression qu'on se met pis qu'on peut pas soutenir.

Même si les enseignantes déclarent utiliser toutes les stratégies pédagogiques sur la table, elles jugeraient qu'elles ne les utilisent pas suffisamment ou qu'elles pourraient le faire davantage. S'en suit une discussion pendant laquelle elles se suggèrent des façons d'utiliser plus les trois stratégies pédagogiques retenues sans alourdir leur charge de travail.

Pour conclure l'atelier délibératif, l'animatrice remercie enfin les participantes de leur participation et les invite à prendre part à la phase suivante de la recherche (observations en classe), si cela les intéresse.

Annexe 4. Documents relatifs au troisième article de la thèse

Annexe 4.1. Informations complémentaires sur le synopsis

Dans le synopsis, nous avons assigné à chaque activité visant le développement de la compétence scripturale une catégorie correspondant à chacune des stratégies pédagogiques qui y étaient observées. Les catégories correspondent aux stratégies pédagogiques listées dans l'inventaire de stratégies pédagogiques (voir section 2.2.3.4) et dans le questionnaire préparatoire à l'atelier délibératif qui en a découlé (voir annexe 3.1). Pour rendre compte de la manière dont nous avons opérationnalisé les cinq stratégies pédagogiques ciblées, nous donnons un exemple d'activité pour chacune, tiré du synopsis. Les exemples ne sont pas choisis pour des raisons de représentativité, bien qu'ils présentent tous les caractéristiques prototypiques (toujours présentes) de la stratégie pédagogique illustrée. Les définitions de chacune des stratégies pédagogiques se trouvent à l'annexe 4.3 (voir variable 1).

Stratégie pédagogique 1 : *montrer et analyser un exemple de texte*

Observation 1, activité 5 :

L'enseignante demande s'ils ont lu des exemples de chansons avec la stagiaire. Elle annonce qu'elle va leur lire un exemple de chanson pour leur montrer à quoi ressemble une chanson complète. Le texte de la chanson « M'accrocher » de Loco Locass est projetée au tableau (en deux diapositives). L'enseignante demande de quel genre est la chanson. L'enseignante dit « On le lit ».

Un élève lit à voix haute le premier paragraphe du texte. L'enseignante demande ce qu'ils voient. Ils répondent qu'il y a des rimes. L'enseignante valide et demande à l'élève qui lisait de continuer à lire. (Dans le diaporama, le pont et le refrain sont identifiés visuellement.) L'enseignante précise qu'elle ne veut pas toujours des rimes dans la chanson qu'ils écriront. Elle souligne qu'il n'y a aucune symétrie des pieds dans cette chanson. Elle précise qu'elle veut plus ou moins une symétrie des pieds dans leur chanson (« 10-8-12-10, c'est okay. »).

L'enseignante lit elle-même le deuxième paragraphe. Elle demande quel est le sujet. Elle réagit : « ouf! cette personne ne va pas bien ». L'enseignante lit le long paragraphe suivant. Elle demande de quoi il parle. Un élève répond « une maison ». Elle demande avec quoi on fait un parallèle; « l'auteur? ». Elle ajoute : « on est en train de comprendre qu'il ne va pas bien ». Elle lit le 4^e paragraphe. Elle indique qu'il y a une progression vers l'asphyxie complète et que là, c'est clair. Elle lit le 5^e paragraphe. Elle explique les liens avec Hubert Aquin et Harlequin. Elle précise que c'était le pont, l'ouverture. Elle ajoute « ouf! c'est très long », après quoi elle précise qu'elle leur demande « quelque chose de très court ».

Un élève demande si c'est une chanson engagée; elle répond que oui.

Stratégie pédagogique 2 : faire le modelage d'une stratégie d'écriture

(en concomitance avec *montrer et analyser un exemple de texte*)

Observation 4, activité 4 :

L'enseignante fait une réactivation des connaissances sur la structure générale d'un texte en mode questions-réponses, à l'oral : introduction, paragraphes de développement, conclusion. Elle fait une réactivation des connaissances sur la structure d'une introduction : SA SP SD (sujet amené, sujet posé, sujet divisé).

Exposé magistral : L'enseignante modifie cette structure de l'introduction, déjà connue, afin de la mettre en lien avec celle de l'introduction du texte argumentatif (sujet amené, sujet annoncé, sujet posé (thèse), sujet divisé). Elle dit qu'ils reverront cette structure, mais qu'elle veut quand même qu'ils l'aient en tête.

L'enseignante entrecoupe cet exposé en exemplifiant les éléments de la structure donnée (seulement) à l'oral en formulant des exemples de phrases relatives à un thème (« disons que je le fais sur les itinérants »). Elle donne un exemple de sujet amené (« Je dois pas parler d'itinérance, mais je dois rester en lien avec mon sujet. *A Montréal, dans le centre-ville, on peut voir des gens très démunis qui quêtent.* J'ai pas dit *itinérant*, mais je suis restée quand même dans mon sujet »), un exemple de sujet annoncé (« c'est un sujet qui permet de présenter les deux positions liées à mon le sujet. Par exemple, *Certains pensent que les itinérants n'ont pas le droit de vivre, alors que d'autres croient qu'il faut plutôt les intégrer à la société.* »), puis un exemple partiel de sujet posé (« *Je pense que... Je suis d'avis que...* »). Elle précise que les élèves n'ont pas besoin d'écrire de sujet divisé dans leur texte parce qu'il s'agit d'une source d'erreurs et que cela n'est pas nécessaire à l'épreuve d'écriture du ministère de l'Éducation).

Stratégie pédagogique 3 : faire écrire

Observation 7, activité 6 :

« Alors, voici l'exercice à faire. Je vous ai demandé d'ouvrir une page Word. Est-ce qu'il y en a qui ont une idée? Je suis allée chercher une définition de l'amour sur Wikipédia. Les définitions, comme vous le savez, c'est neutre. Alors voici ma définition de l'amour, vous allez voir, ça ne donne pas envie du tout d'être en amour. »

Elle lit la définition à voix haute (elle est projetée sur le tableau, diaporama d'une page).

(Note : Le texte qui suit est celui projeté.)

Texte dénotatif (neutre)

L'amour désigne un sentiment d'affection envers un être ou une activité. Le verbe aimer peut renvoyer à une variété de sentiments, d'états et de comportements. L'amour renvoie la plupart du temps à un sentiment de tendresse envers une personne.)

Elle revient : « Ça vous donne le goût d'être en amour? C'est un peu plate. Donc, on va maintenant personnaliser ce texte-là, c'est ce qu'on va le faire ensemble. »

Elle donne la consigne : « Donc ce que je vais vous demander de faire, on va le personnaliser de façon POSITIVE. On dit que c'est dans le fond MÉLIORATIF. De façon positive. Et ensuite, on va y aller de façon péjorative, négative. On va commencer par le positif. Vous devez me vendre l'idée que dans la vie, il faut absolument dans la vie devenir amoureux. Vous commencez par réécrire ça [elle pointe du doigt la définition de l'amour projetée au tableau] et ensuite vous introduisez du vocabulaire connoté... » L'enseignante fait une parenthèse pour relire à voix haute les notes manuscrites qu'elle a laissées au tableau au cours de l'activité précédente (les notes sont une énumération des marques de modalité possibles). L'enseignante poursuit la phrase précédente « ... que vous ajoutez dans le texte qui est déjà présent. »

Les élèves commencent à retranscrire le texte. L'enseignante reste à l'avant de la classe. Pendant qu'ils écrivent et que certains tardent à se mettre à la tâche, elle intervient à voix haute : « En levant la main, qui a déjà été amoureux dans la classe? » L'enseignante et les élèves font des blagues. L'enseignante remet les élèves au travail : « Donnez-moi le goût d'être amoureuse s'il vous plait. »

Elle reste à l'avant. Elle répond à voix haute à une question technique (utilisation de Word), elle répète à deux élèves qui demandent s'ils peuvent modifier le texte davantage qu'il faut ajouter des mots au texte déjà écrit et projeté au tableau.

« En levant la main, qui ici a des parents encore en couple? Hannn, tabarouette, je suis vraiment surprise! » Les élèves poursuivent l'écriture.

Stratégie pédagogique 4 : donner une rétroaction sur ce qui a été écrit

Observation 6, activité 3 :

L'enseignante fait un retour sur les neuf textes d'élèves qui lui ont été envoyés le jeudi précédent par courriel (Note : tous les élèves de la classe étaient invités à lui envoyer le texte que chacun avait commencé à écrire en classe sur ordinateur pour recevoir des commentaires écrits par courriel pendant la fin de semaine, mais seuls neuf élèves ont répondu à l'invitation).

L'enseignante dit : « Généralement, la structure est quand même bien comprise, sauf le sujet annoncé. » Elle demande ce qu'est un sujet annoncé. Plusieurs élèves donnent des réponses, incorrectes. Elle définit le sujet annoncé : il s'agit du sujet de controverse et de la contre-thèse.

L'enseignante ajoute que certaines thèses n'étaient pas claires. Elle donne ce contre-exemple : « *Je suis d'accord avec vous.* Ce n'est pas une thèse; il faut que la thèse soit claire, affirmative. »

L'enseignante dit : « Attention, souvent, il n'y avait pas d'organisateur textuel. Reprenez le contre-argument; ce n'était pas toujours fait. » Elle rappelle les étapes pour réfuter un argument, « A, B, C, D ».

(Note : Cela fait référence aux étapes suivantes dans le fascicule.)

- A. Reformuler le contre-argument;
- B. S'y opposer;
- C. Dévaloriser le contre-argument (à l'aide d'une technique réfutative);
- D. Formuler votre argument (bien fondé et étayé).

Stratégie pédagogique 5 : *aider pendant l'écriture*

(en concomitance avec *faire écrire*)

Observation 2, activité 1 :

Dès le son de la cloche, l'enseignante rappelle la tâche en cours, commencée à la séance précédente : « Nous sommes en écriture de chanson engagée. Vous devez écrire 125 mots. Vous avez une heure, il est possible de poursuivre lundi pendant 30 minutes. Vous pouvez corriger lundi ou parallèlement aujourd'hui. »

Elle rappelle : « Je suis un outil pour vous débloquer »

Elle précise la consigne d'écriture « J'ai reçu plusieurs questions sur l'obligation de la rime. » Elle précise qu'elle n'a pas cette attente-là, qu'elle s'attend plutôt à une certaine symétrie entre les vers.

[INSERTION 1 : Messages pour la soirée théâtrale]

L'enseignante remet les textes que les élèves ont déjà commencés (la plupart ont déjà choisi leur sujet et planifié leur texte) et fait quelques blagues pendant la distribution.

Elle précise les modalités de travail : elle n'a pas de problème à ce qu'ils écoutent de la musique pendant l'écriture. Le cellulaire est permis pour consulter un dictionnaire de rimes en ligne. « Pas de textos, pas de Facebook. »

[INSERTION 2 : Elle demande aux élèves de corriger la grille d'évaluation du texte papier qu'ils ont entre les mains pour qu'elle soit conforme à celle projetée au tableau. Cela est fait pour éviter d'imprimer à nouveau les grilles d'évaluation.]

Un élève pose une question sur la façon dont il doit utiliser le document dans lequel il doit écrire : l'enseignante répond que le brouillon doit être écrit d'un côté et le propre, de l'autre.

Les élèves écrivent en silence.

L'enseignante circule pendant qu'ils écrivent. Elle fait 57 interventions individuelles en 45 minutes 30 secondes.

Annexe 4.2. Grille d'analyse du synopsis des observations menées en classe

Ci-dessous, nous présentons une version synthétique de la grille d'analyse créée aux fins de cette recherche pour analyser le synopsis des observations menées en classe. Elle n'inclut ni les mots qui permettent de créer les huit phrases présentées dans le corps du troisième article de la thèse ni les modalités qui n'ont jamais été attribuées lors de l'analyse des observations menées dans la classe de l'enseignante sélectionnée. Dans cette grille, les gestes didactiques retenus sont tramés en noir et les catégories ouvertes, en gris. Les définitions des modalités possibles pour chacune des 42 variables sont détaillées à l'annexe 4.3.

	Variables	Modalités	
Geste Mettre en place un dispositif didactique			
Phrase a	1 Stratégie pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer et analyser un exemple de texte • Faire le modelage d'une stratégie d'écriture • Faire écrire • Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit • Aider pendant l'écriture (Combinaison de modalités possible)	
	Geste Formuler une tâche		
	2 Configuration	<ul style="list-style-type: none"> • En groupe-classe • En équipes • Individuellement 	
	3 Résumé de la tâche	Catégorie ouverte : verbe infinitif + compléments (pour la catégorisation de la tâche : variables 4 et 5)	
	4 Situation de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Tâche d'analyse • Tâche de production écrite • Tâche de production orale (Combinaison de modalités possible)	
5 Posture des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Posture de réception • Posture de production (Combinaison de modalités possible)		
Phrase b	Geste Mettre à disposition un texte/un support (présentifier)		
	Objet		
	6 Version du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Version préliminaire • Version définitive 	
	7 Nombre de textes mis à disposition de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Un • Plusieurs 	
8 Complétude du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Partiel • Complet 		

	Variables	Modalités
	9 Réussite technique du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Sans dysfonctionnements • Avec dysfonctionnements • Pouvant présenter des dysfonctionnements ou non
	10 Nombre de personnes qui ont écrit le texte	<ul style="list-style-type: none"> • Une ou un • Plusieurs
	11 Personne qui a écrit le texte	Catégorie ouverte : nom de la profession (pour la catégorisation de cette personne : variables 12 et 13)
	12 Altérité du texte pour l'élève qui le lit	<ul style="list-style-type: none"> • Le ou les élèves mêmes • Un, une ou des scripteurs autres que l'élève • Pour certains élèves, eux-mêmes et pour d'autres, un ou des scripteurs autres
	13 Statut de la personne qui a écrit le texte	<ul style="list-style-type: none"> • Un ou une scriptrice scolaire (l'élève même; une ou un élève autre; des élèves autres; l'enseignante) • Un ou une scriptrice non scolaire (une autrice ou un auteur; une ou un journaliste; une ou un internaute, etc.)
	14 Moment de l'écriture du texte	<ul style="list-style-type: none"> • A déjà produit • Est en train de produire
	15 Genre du texte	Catégorie ouverte : nom du genre
	16 Genre écrit ou oral	<ul style="list-style-type: none"> • Un genre écrit • Un genre oral
	But 17 Usage du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Texte cible • Texte modèle (+ spécifier : exemple ou contrexemple) • Texte prétexte (Combinaison de modalités possible)
Phrase c	Manière (lieu et temps) 18 Présence du texte en classe	<ul style="list-style-type: none"> • N'est pas rendu présent (Les variables 19 à 27 demeurent vides) • Est rendu présent
	19 Agent de la mise à disposition du texte	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante • Un ou une élève • Des élèves • Tous les élèves (Combinaison de modalités possible)
	20 Action de l'agent de la mise à disposition du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Lit ou lisent (ou bien a lu ou ont lu) • Produit ou produisent

	Variables	Modalités
	21 Lieu de la mise à disposition du texte	<ul style="list-style-type: none"> • En classe • Hors classe
	22 Présence d'un support visuel pour l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Avec un support visuel • Sans support visuel
	23 Nom du support visuel	Catégorie ouverte : nom du support
	24 Présence d'un support oral pour l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Avec un support oral • Sans support oral
	25 Nom du support oral	Catégorie ouverte : nom du support
	26 Partage du texte mis à disposition	<ul style="list-style-type: none"> • En groupe-classe, pour que tous les élèves en prennent connaissance • Individuellement, pour que seul l'élève en prenne connaissance • Individuellement avec l'enseignante, pour que seul l'élève et l'enseignante en prennent connaissance (et parfois des voisins immédiats aussi) • En équipes, pour que seuls les élèves de l'équipe et l'enseignante en prennent connaissance (et parfois des voisins immédiats aussi)
	27 Complétude de la mise à disposition	<ul style="list-style-type: none"> • Intégralement • Partiellement
	28 Contextualisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Avec un contextualisation préalable • Sans contextualisation préalable
	29 Moment de la mise à disposition du texte par rapport à la situation d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Avant la situation d'écriture • Pendant la situation d'écriture • Après la situation d'écriture
	Geste Pointer	
Phrase d	Agent 30 Personne qui pointe	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante • Un ou une (autre) élève • L'élève • Les élèves (Combinaison de modalités possible)
	Objet 31 Ce qui est pointé	Catégorie ouverte : noms des objets de savoir

	Variables	Modalités
	32 Ordre des caractéristiques pointées	<ul style="list-style-type: none"> • Communicationnelles • Textuelles • Sémantiques • Grammaticales • Graphiques ou orales • Autres (consignes) (Combinaison de modalités possible)
	33 Présence des caractéristiques pointées dans le texte	<ul style="list-style-type: none"> • Présentes • Absentes • Présentes et absentes
	34 Caractère exemplaire des caractéristiques pointées dans le texte	<ul style="list-style-type: none"> • À (re)produire • À ne pas (re)produire • À (re)produire et à ne pas (re)produire
	Manière 35 Manière de pointer	Catégorie ouverte : pronom <i>les</i> + verbe au participe présent
	36 Utilisation de métalangage pour pointer	<ul style="list-style-type: none"> • Avec métalangage • Sans métalangage • Tantôt avec du métalangage (<i>spécifier la variable 32</i>), tantôt sans métalangage (<i>spécifier la variable 32</i>)
Phrase e	Geste Mettre à disposition un texte/un support (présentifier)	
	37 Présence d'un autre texte/support	<ul style="list-style-type: none"> • Repose • Ne repose pas (variable 38 vide)
	38 Usage de l'autre texte/support	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est un texte cible • Qui est un texte prétexte • Un support qui est (+ spécifier : nom du support)
	Réguler	
Phrase f	39 Posture d'étayage	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement • Contrôle • Lâcher prise
Phrase g	40 Fréquence des interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Jamais/rarement • Souvent/constamment
Phrase h	41 Personne qui initie les interactions	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante • Des élèves • L'enseignante et les élèves • Personne (aucune interaction)
	42 But des interactions	Catégorie ouverte : verbe infinitif + compléments (fonction de l'étayage)

Annexe 4.3. Définitions des modalités de la grille d'analyse du synopsis

Nous définissons chacune des modalités de la grille d'analyse du synopsis conçue aux fins de cette recherche. Comme à l'annexe 4.2, nous excluons ici les modalités qui n'ont jamais été attribuées lors de l'analyse des observations menées dans la classe de l'enseignante sélectionnée.

- Variable 1 : Stratégie pédagogique
 - Montrer et analyser un exemple de texte : Rendre présent à l'écrit (et/ou à l'oral) un (ou plusieurs) texte complet (ou partiel) déjà écrit (ou en train d'être écrit) par un auteur professionnel (ou par l'enseignante ou par un élève) pour illustrer les caractéristiques du texte attendu (p. ex. structure, rimes, thèse, arguments), c'est-à-dire des caractéristiques à (re)produire (ou à ne pas (re)produire), et faire ressortir une de (ou plusieurs de) ces caractéristiques, c'est-à-dire les y pointer (ou les y faire pointer) visuellement (et/ou oralement), en les nommant ou non, en recourant (ou non) à du métalangage;
 - Faire le modelage d'une stratégie d'écriture : L'enseignante (ou un élève ou des élèves) produit un genre écrit devant les élèves en verbalisant la stratégie employée;
 - Faire écrire : Faire écrire (ou réécrire) un texte complet (ou une partie de texte ou un plan) d'un genre écrit en classe (ou à la maison) individuellement (ou en équipes) pendant l'activité;
 - Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit : Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit (voir définition de Faire écrire) par un ou des élèves pendant ou après l'activité, à l'oral ou à l'écrit;
 - Aider pendant l'écriture : Communiquer avec un élève pendant qu'il écrit individuellement (ou en équipes) et l'aider (contribuer à ce qu'il écrive).
- Variable 2 : Configuration
 - En groupe-classe
 - En équipes
 - Individuellement
- Variable 3 : Résumé de la tâche
 - Catégorie ouverte : verbe infinitif + compléments. Pour la catégorisation de la tâche, décrire les variables 4 et 5.
- Variable 4 : Situation de travail
 - Tâche d'analyse : Situation distanciée (Reuter, 1996)
 - Tâche de production écrite : Situation d'écriture (Reuter, 1996)
 - Tâche de production orale : Situation d'écriture (Reuter, 1996), mais dans le cas où ce qui est produit par les élèves est un texte oral (catégorie émergente)

- Variable 5 : Posture des élèves
 Note : Cette variable s'inspire de l'opérationnalisation de la préoccupation du geste d'atmosphère de Bucheton et Soulé (2009) par Montésinos-Gelet et al. (2018), préoccupation qui amène l'enseignante à créer et maintenir un espace dialogique dans lequel peuvent différer l'attention des élèves (réception) ainsi que l'activité et a participation des élèves (production).
 - Posture de réception : La tâche formulée implique que les élèves sont en posture de réception (c'est surtout l'attention des élèves qui est privilégiée)
 - Posture de production : La tâche formulée implique que les élèves sont en posture de production (c'est surtout l'activité et la participation des élèves qui sont privilégiées)
- Variable 6 : Version du texte
 Note : Cette variable renvoie à l'un des critères pour faire varier les textes auxquels recourir de Reuter (1996) : le caractère achevé ou non des textes proposés (brouillons ou textes achevés).
 - Version préliminaire : Texte qui sera retravaillé, réécrit par la personne qui l'a produit.
 (Note : Nous avons considéré, lors du codage, comme une version préliminaire tout texte en cours de production à l'oral, même si ce choix est imparfait.)
 - Version définitive : Texte qui ne sera jamais retravaillé, réécrit par la personne qui l'a produit.
- Variable 7 : Nombre de textes mis à disposition de la classe
 - Un
 - Plusieurs
- Variable 8 : Complétude du texte
 - Partiel : Texte non complet au regard du genre (p. ex. seulement une introduction ou une phrase tirée d'un texte d'opinion argumentée)
 - Complet : Texte complet au regard du genre
- Variable 9 : Réussite technique du texte
 Note : Cette variable renvoie à l'un des critères pour faire varier les textes auxquels recourir de Reuter (1996) : la réussite technique des textes (avec dysfonctionnements ou sans).
 - Sans dysfonctionnements
 - Avec dysfonctionnements
 - Pouvant présenter des dysfonctionnements ou non : catégorie émergente pour désigner les textes écrits par les élèves qui sont mis à disposition
- Variable 10 : Nombre de personnes qui ont écrit le texte
 - Une ou un : une personne par texte
 - Plusieurs : plusieurs personnes par texte
- Variable 11 : Personne qui a écrit le texte
 - Catégorie ouverte : nom de la profession. Exemples : élève, enseignante, rappeur, internaute. Pour la catégorisation de cette personne, décrire les variables 12 et 13.

- Variable 12 : Altérité du texte pour l'élève qui le lit
 Note : Cette variable renvoie à l'une des modalités techniques de la lecture des textes pour écrire de Reuter (1996) : la lecture de ses propres écrits ou la lecture d'écrits d'autres scripteurs.
 - Le ou les élèves mêmes : Le scripteur est le lecteur et vice-versa (c'est la même personne)
 - Un, une ou des scripteurs autres que l'élève : Le scripteur n'est pas le lecteur, le lecteur n'est pas le scripteur
 - Pour certains élèves, eux-mêmes et pour d'autres, un ou des scripteurs autres : Le scripteur est présent en classe, mais tous ne sont pas scripteurs ou bien ce n'est pas le texte de chaque scripteur présent qui est lu. Ainsi, il est possible que chaque lecteur lise le texte qu'il a écrit ou bien le texte qu'un autre élève a écrit. Cela est le cas quand des textes écrits par un sous-ensemble d'élèves sont présentés à l'ensemble du groupe.
- Variable 13 : Statut de la personne qui a écrit le texte
 Note : Cette variable renvoie à l'un des critères pour faire varier les textes auxquels recourir de Reuter (1996) : le statut des producteurs (scolaires, professionnels ou privés).
 - Un ou une scriptrice scolaire (l'élève même; une ou un élève autre; des élèves autres; l'enseignante)
 - Un ou une scriptrice non scolaire (une autrice ou un auteur; une ou un journaliste; une ou un internaute, etc.)
- Variable 14 : Moment de l'écriture du texte
 - A déjà produit : Le texte n'est plus en cours d'écriture, c'est uniquement le produit du processus d'écriture qui est mis à disposition.
 - Est en train de produire : Le texte est en cours d'écriture.
- Variable 15 : Genre du texte
 Note : Cette variable renvoie aux genres de discours écrits et oraux. Voir Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), pour une synthèse.
 - Catégorie ouverte : nom du genre. Exemples : chanson engagée, texte d'opinion argumentée.
- Variable 16 : Genre écrit ou oral
 - Un genre écrit : Le texte appartient à un genre intrinsèquement écrit, c'est-à-dire à un ensemble de productions langagières écrites, que ce texte soit rendu présent en classe à l'oral et/ou à l'écrit.
 - Un genre oral : Le texte appartient à un genre intrinsèquement oral, c'est-à-dire à un ensemble de productions langagières orales, que ce texte soit rendu présent en classe à l'oral et/ou à l'écrit.

- Variable 17 : Usage du texte

Note : Cette variable découle de la classification des textes mis à disposition pour enseigner l'argumentation de Ronveaux (2009), qui, dans le cadre des travaux du GRAFE, fait une analyse des textes mis à disposition pour enseigner l'argumentation, puis classe ces textes selon le moment où ils sont utilisés pour enseigner l'argumentation et selon leur fonction. Il identifie ainsi 1) les textes mimeurs, qui apparaissent après la définition d'une situation argumentative pour l'exemplifier; 2) les textes prétextes, qui ont une fonction d'outil au service d'un entraînement et sont utilisés au milieu d'une séquence didactique, par exemple pour repérer identifier une thèse, repérer et reformuler des arguments, repérer un mouvement argumentatif; 3) les textes réservoirs, qui sont des réservoirs d'arguments pour rédiger un texte de type argumentatif et sont le plus souvent utilisés avant que les élèves n'écrivent; 4) les textes apprêtés, qui sont modifiés, conditionnés pour un seul objet; 5) les textes modèles, qui font l'objet d'une explicitation de leurs conditions de production pour qu'y soient identifiées les caractéristiques du genre ou celle du type de texte afin de produire un texte de ce genre ou de ce type; 6) les textes à fonction exemplaire et patrimoniale, qui sont des textes littéraires reposant sur l'argumentation. Ces différentes fonctions des textes ne sont pas, à notre avis, mutuellement exclusives : tous les textes peuvent être apprêtés ou non, les textes modèles, utilisés pour pointer les caractéristiques du texte ou du genre qui sont soit exemplaires, soit non exemplaires, peuvent être des textes mimeurs ou non, selon que leur contexte de communication (la situation argumentative) soit explicité ou non, et peuvent être patrimoniaux ou non, selon qu'il s'agisse de textes littéraires ou non. Nous pourrions ainsi simplifier la classification de Ronveaux (2009) : les textes modèles, qui peuvent être exemplaires ou non, qui sont utilisés pour pointer les caractéristiques du texte ou du genre; les textes réservoirs, qui sont utilisés comme sources de contenu pour le texte à écrire; les textes prétextes, qui sont utilisés au service d'un entraînement, de la réalisation d'une tâche (p. ex. tâche de repérage, d'annotation, de modification, de réécriture du texte prétexte). Nous ajoutons à ces textes qui peuvent être rendus présents en classe les textes écrits par les élèves, dans le cadre de la tâche *cible*. Ces derniers peuvent ensuite, par voie logique, eux aussi être des textes mis à disposition pour rendre présente (présentification) une caractéristique d'un objet de savoir, mise en évidence (pointage), c'est-à-dire être des textes utilisés comme des textes *modèles* et des textes *prétextes*.

Les modalités que nous retenons et qui ont été attribuées lors de notre codage sont définies ainsi :

- Texte cible : Texte produit par l'élève dans le cadre de la situation d'écriture.
- Texte modèle : Texte pour pointer les caractéristiques du texte ou du genre. Le contexte de communication peut être préalable présenté (texte mimeur) ou non. Le texte peut être utilisé comme un exemple ou un contrexemple.
- + Spécifier :
 - Exemple : caractéristiques exemplaires
 - Contrexemple : caractéristiques non exemplaires
- Texte prétexte : texte outil, modèle ou non. Texte utilisé au service d'un entraînement, de la réalisation d'une tâche (p. ex. tâche de repérage, d'annotation, de modification, de réécriture du texte). Ce texte peut aussi être un texte modèle.

- Variable 18 : Présence du texte en classe
 - N'est pas rendu présent : Texte non rendu présent (ni à l'écrit, ni à l'oral) pendant l'activité (aucun extrait n'est rendu présent pendant l'activité ; l'enseignante fait référence à un texte sans en présenter des extraits, ni à l'écrit, ni à l'oral)
 - Si cette modalité est attribuée, les variables 19 à 27 demeurent vides.
 - Est rendu présent : Texte rendu présent à l'oral ou à l'écrit pendant l'activité (des extraits écrits ou oraux sont rendus présents pendant l'activité)
- Variable 19 : Agent de la mise à disposition du texte
 - L'enseignante
 - Un ou une élève
 - Des élèves
 - Tous les élèves
- Variable 20 : Action de l'agent de la mise à disposition du texte
 - Lit ou lisent (ou bien a lu ou ont lu)
 - Produit ou produisent
- Variable 21 : Lieu de la mise à disposition du texte
 - En classe
 - Hors classe
- Variable 22 : Présence d'un support visuel pour l'élève
 - Avec un support visuel
 - Sans support visuel
- Variable 23 : Nom du support visuel
 - Catégorie ouverte : nom du support. Exemples : texte écrit sur papier par un élève, diaporama, document imprimé remis par l'enseignante.
- Variable 24 : Présence d'un support oral pour l'élève
 - Avec un support oral
 - Sans support oral
- Variable 25 : Nom du support oral
 - Catégorie ouverte : nom du support. Exemples : lecture à voix haute (texte déjà produit), production à voix haute (texte en train d'être produit).
- Variable 26 : Partage du texte mis à disposition

Note : Cette variable renvoie à l'une des modalités techniques de la lecture des textes pour écrire de Reuter (1996) : le partage de la lecture (la lecture solitaire ou la lecture en groupe). Les catégories proposées par Reuter ont été raffinées lors de l'analyse.

- En groupe-classe, pour que tous les élèves en prennent connaissance
- Individuellement, pour que seul l'élève en prenne connaissance
- Individuellement avec l'enseignante, pour que seul l'élève et l'enseignante en prennent connaissance (et parfois des voisins immédiats aussi)
- En équipes, pour que seuls les élèves de l'équipe et l'enseignante en prennent connaissance (et parfois des voisins immédiats aussi)

- Variable 27 : Complétude de la mise à disposition
 Note : Cette variable renvoie à l'une des modalités techniques de la lecture des textes pour écrire de Reuter (1996) : la lecture intégrale ou la lecture partielle des textes.
 - Intégralement : Lecture intégrale du texte, que le texte soit complet ou partiel
 - Partiellement : Lecture partielle du texte, que le texte soit complet ou partiel
- Variable 28 : Contextualisation du texte
 Note : Cette variable découle des « textes mimeurs » de Ronveaux (2009), absents de la classification simplifiée des textes utilisée pour la variable 17.
 - Avec un contextualisation préalable : Le contexte de communication est donné avant la lecture.
 - Sans contextualisation préalable : Le contexte de communication n'est pas donné.
- Variable 29 : Moment de la mise à disposition du texte par rapport à la situation d'écriture
 Note : Cette variable renvoie à la modalité temporelle de la lecture des textes pour écrire de Reuter (1996) : la lecture avant, pendant ou après l'écriture. Cette variable est notamment présente chez Blaser (2007), qui distingue les interventions avant, pendant et après les « activités d'écriture ».
 - Avant la situation d'écriture
 - Pendant la situation d'écriture
 - Après la situation d'écriture
- Variable 30 : Personne qui pointe
 - L'enseignante
 - Un ou une (autre) élève
 - L'élève
 - Les élèves
- Variable 31 : Ce qui est pointé
 - Catégorie ouverte : noms des objets de savoir. Exemples : sujet, rimes, structure de l'introduction.
- Variable 32 : Ordre des caractéristiques pointées
 Note : Cette variable renvoie aux caractéristiques des genres de discours écrits et oraux présentés par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), qui sont divisées en cinq ordres. Nous y avons ajouté une sixième modalité, relative aux consignes, pour être à même de décrire les activités dans lesquelles ce qui était pointé par l'enseignante n'était pas une caractéristique du genre à proprement parler, mais bien ce qui relevait strictement de la consigne formulée par l'enseignante.
 - Communicationnelles
 - Textuelles
 - Sémantiques
 - Grammaticales
 - Graphiques ou orales
 - Autres (consignes)
- Variable 33 : Présence des caractéristiques pointées dans le texte
 - Présentes
 - Absentes
 - Présentes et absentes

- Variable 34 : Caractère exemplaire des caractéristiques pointées dans le texte
 - o À (re)produire
 - o À ne pas (re)produire
 - o À (re)produire et à ne pas (re)produire
- Variable 35 : Manière de pointer
 - o Catégorie ouverte : pronom *les* + verbe au participe présent. Exemple : les soulignant, les pointant du doigt, les nommant.
- Variable 36 : Utilisation de métalangage pour pointer
 - o Avec métalangage : Sont présents des mots (dits ou écrits) tels que « thèse », « argument », « sujet amené », « adjectif ».
 - o Sans métalangage : Absence de tels mots
 - o Tantôt avec du métalangage (+ spécifier l'ordre, variable 32), tantôt sans métalangage (+ spécifier l'ordre, variable 32)
- Variable 37 : Présence d'un autre texte/support
 - o Repose
 - o Ne repose pas (laisser la variable 38 vide)
- Variable 38 : Usage de l'autre texte/support

Note : Se référer à la variable 17 pour les définitions des deux premières modalités.

 - o Qui est un texte cible
 - o Qui est un texte prétexte
 - o Un support qui est (+ spécifier : nom du support). Exemples : une grille d'évaluation; un plan du texte; un diaporama avec des explications écrites; les consignes d'écriture; des explications écrites au tableau; des commentaires écrits par l'enseignante; des annotations écrites par l'enseignante.
- Variable 39 : Posture d'étayage

Note : Cette variable renvoie aux postures d'étayage de Bucheton et Soulé (2009).

 - o Accompagnement : l'enseignante apporte une aide ponctuelle (individuelle ou collective) aux élèves, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter, mais elle se retient d'intervenir : elle ne fait pas la tâche à la place de l'élève (contrairement au contre-étayage), évite de donner la réponse et provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires.
 - o Contrôle : L'enseignante se place « en tour de contrôle », c'est-à-dire qu'elle fait la médiation de toutes les interactions des élèves : elle met en place un certain cadrage de la situation, pilote l'avancée des tâches de façon très serrée pour faire avancer tout le groupe en synchronie, offre constamment des rétroactions, fait peu de tissage, s'adresse le plus souvent à l'ensemble de la classe et l'atmosphère est assez tendue.
 - Note : Nous avons inclus dans cette catégorie une de ses variantes, la posture de contre-étayage : l'enseignante fait la tâche à la place de l'élève, pour avancer plus vite, quand cela est nécessaire.
 - o Lâcher prise : L'enseignante confie aux élèves la responsabilité de leur travail et elle les autorise à expérimenter différents chemins pour effectuer la tâche.

- Variable 40 : Fréquence des interactions
 - Jamais/rarement : L'enseignante interagit avec les élèves jamais ou rarement pendant l'activité
 - Souvent/constamment : L'enseignante interagit souvent voire constamment avec les élèves pendant l'activité
- Variable 41 : Personne qui initie les interactions
 - L'enseignante
 - Des élèves
 - L'enseignante et les élèves
 - Personne (aucune interaction)
- Variable 42 : But des interactions
 - Catégorie ouverte : verbe infinitif + compléments. Exemple : assurer l'écoute des élèves pendant la rétroaction orale en groupe-classe sous forme d'exposé magistral dialogué
 - Inscrire entre parenthèses la fonction de l'étayage, par exemple l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, le contrôle de la frustration, la démonstration, l'indication de différentes solutions, des synthèses ultérieures, etc. (Bruner, 1983; Reuter, 1996)

Annexe 5. Document relatif à la discussion générale et à la conclusion de la thèse

Annexe 5.1. La forme distincte de chacune des cinq stratégies pédagogiques choisies par les enseignantes de l'atelier délibératif (deuxième article) dans les observations menées en classe (troisième article)

Dans le troisième article de la thèse, nous décrivons les formes singulières et plurielles que peuvent prendre les cinq stratégies pédagogiques choisies par les enseignantes d'expérience à l'issue de l'atelier délibératif. Les formes singulières de ces stratégies pédagogiques correspondent à leurs caractéristiques prototypiques, toujours présentes lorsque l'enseignante observée utilise cette stratégie pédagogique. Certaines de ces caractéristiques prototypiques sont partagées par d'autres stratégies pédagogiques : elles ne sont pas spécifiques à une stratégie pédagogique, nécessaires pour que cette stratégie pédagogique soit présente.

A partir des résultats de notre grille d'analyse des observations menées en classe (voir section 6.6 à 6.10), nous ressortons ici explicitement ce qui est spécifique à chacune des cinq stratégies pédagogiques, c'est-à-dire ce qui la distingue des autres stratégies pédagogiques. En d'autres mots, nous décrivons les caractéristiques des activités qui permettent de prédire la stratégie pédagogique qui y est utilisée.

Notre description montre que les cinq stratégies pédagogiques ont, dans les observations que nous avons faites dans la classe de l'enseignante, toutes une forme distincte. Ainsi, pour décrire l'agir d'une enseignante en classe, si les gestes didactiques peut être utilisé, celui des stratégies pédagogiques peut aussi l'être, les stratégies pédagogiques étant les fruits de mises en œuvre diverses de ces gestes.

Montrer et analyser un exemple de texte

Cette stratégie pédagogique a de nombreux points communs avec les autres stratégies pédagogiques, parfois avec *donner une rétroaction sur ce qui a été écrit*, parfois avec *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*, parfois avec *aider pendant l'écriture*, puisque, dans tous les cas, il y a présentification et pointage dans un texte source (un texte modèle ou un texte prétexte). Toutefois, cette stratégie pédagogique se distingue des autres par le fait qu'elle est la

seule où le texte rendu présent peut avoir des usages différents selon l'activité (il peut servir de texte modèle ou de texte prétexte) et où les textes mis à disposition sont variés d'une activité à l'autre, en ce qui concerne la personne qui l'a écrit (statut et altérité), le moment de l'écriture, le genre (écrit ou oral), la complétude, la réussite technique.

Faire le modelage d'une stratégie d'écriture

Cette stratégie pédagogique se distingue des autres par le fait qu'elle est la seule où le texte mis à disposition est un texte en train d'être produit à l'oral par l'enseignante, où le texte mis à disposition est *toujours* un texte modèle exemplaire (cela peut être le cas pour la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*, mais ce ne l'est pas *toujours*), où le texte est mis à disposition toujours *sans* support visuel. Par ailleurs, c'est la seule stratégie pédagogique où les caractéristiques des objets de savoir mis en évidence par l'enseignante sont toujours et uniquement d'ordre textuel; l'enseignante privilégie cette stratégie pédagogique pour enseigner des caractéristiques textuelles seulement, et en petit nombre, ciblant l'objet du modelage.

Cette définition suggère que la stratégie pédagogique *faire le modelage d'une stratégie d'écriture* est, chez l'enseignante observée, une forme spécifique de la stratégie pédagogique *montrer et analyser un exemple de texte*. Ces deux stratégies pédagogiques sont d'ailleurs regroupées lors de l'atelier délibératif (voir section 5.6.1).

Faire écrire

Cette stratégie pédagogique est la seule où les élèves sont dans une tâche de production écrite et où sont rendus présents *à la fois* un texte cible et un texte prétexte (à réécrire par les élèves). Comme avec les deux stratégies pédagogiques *montrer et analyser un exemple de texte* et *faire le modelage d'une stratégie d'écriture*, lorsque la stratégie pédagogique *faire écrire* est utilisée seule, la mise à disposition du texte dans lequel sont pointées les objets de savoir se fait *avant* la situation d'écriture; le pointage se fait alors sur le texte prétexte (texte source), alors que le texte cible, aussi rendu présent, ne sert pas au pointage.

La stratégie pédagogique *faire écrire* est la seule où la posture d'étayage de l'enseignante est une posture de lâcher prise : l'enseignante ne fait pas d'étayage *pendant* les activités, mais après, dans des activités subséquentes, c'est-à-dire après la pratique autonome de l'écriture.

La stratégie pédagogique *faire écrire* est enfin aussi la seule stratégie pédagogique où les interactions servent uniquement à définir et à préciser la tâche d'écriture, interactions initiées seulement par les élèves, surtout au début de l'activité. Cela rappelle un constat de Chartrand et Lord (2013), fait après des observations menées dans les classes de dix enseignantes et enseignants de français d'expérience : « la verbalisation et l'explicitation par l'enseignant de la consigne d'écriture selon la matière des interventions les plus fréquentes au cours de la planification du texte à écrire au début du processus » (p. 526)

Donner une rétroaction sur ce qui a été écrit

Cette stratégie pédagogique la seule où le pointage et la présentification ont parfois lieu hors classe, au moyen d'une rétroaction écrite envoyée par courriel, et la seule où la présentification et le pointage se font *après* la situation d'écriture.

Cette stratégie pédagogique est la seule où le texte mis à disposition est utilisé comme un contreexemple (texte modèle contreexemple). Puisque les textes mis à disposition lorsque l'enseignante utilise cette stratégie pédagogique sont toujours des textes écrits par des élèves, cela a ainsi pour conséquence que les seuls textes utilisés comme des contreexemples sont des textes d'élèves, ce qui peut, à notre avis, renforcer certaines conceptions de l'écriture chez les élèves.

Cette stratégie pédagogique est enfin la seule dans laquelle il est arrivé que le texte ne soit pas rendu présent en classe, ce qui signifie qu'il y a pointage sans mise à disposition d'un texte concret, d'exemples tirés d'un texte, que ce soit avec un support visuel ou oral. Nous avons fait cette observation lors d'une seule activité : après avoir écrit individuellement un texte en classe, certains élèves ont envoyé leur texte par courriel à l'enseignante pour qu'elle leur donne une rétroaction écrite, ce après quoi elle a fait un exposé magistral pour donner une rétroaction à l'ensemble de la classe sur les quelques textes qu'elle avait reçus, sans présenter d'extraits de

textes en classe pour illustrer les caractéristiques pointées comme à reproduire et à ne pas reproduire. L'enseignante a plutôt choisi de questionner les élèves sur leur compréhension des objets de savoir convoqués et de passer rapidement à l'activité suivante.

Aider pendant l'écriture

Cette stratégie pédagogique est la seule où le texte mis à disposition est une version préliminaire d'un texte écrit par un ou plusieurs élèves, du fait qu'il s'agit de la seule où la mise à disposition du texte se fait *pendant* (et par) la situation d'écriture. Le texte cible, en cours d'écriture, devient un texte prétexte lors des interactions entre l'enseignante et l'élève.

Cette stratégie pédagogique est aussi la seule où l'enseignante adopte une posture d'accompagnement, où l'enseignante interagit constamment avec les élèves et où c'est non seulement l'enseignante qui initie les interactions, mais aussi et surtout les élèves, dans des objectifs multiples.