





## **Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires**

**Tous les textes de la collection *e. Cogito* font l'objet  
d'une évaluation par les pairs.**

La collection *e. Cogito* se spécialise dans la publication d'ouvrages dans le domaine de l'éducation, avec un accent mis sur la diffusion des résultats de recherche universitaire. Le public visé comprend toute personne intéressée aux mouvements de l'éducation dans un monde de savoirs et de pratiques éducatives en perpétuel changement. Elle est dirigée par Réal Bergeron, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Comité de collection :

- Réal Bergeron, (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada), Directeur.
- Vincent Bouchard-Valentine (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada)
- Mélanie Dumouchel (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)
- Kathleen Sénéchal (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada)

Titres parus :

- Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair. (dir.). (2012). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université.*
- Réal Bergeron, Christian Dumais, Bernard Harvey et Raymond Nolin. (dir.). (2014). *La didactique du français oral du primaire à l'université.*
- Christian Dumais, Réal Bergeron, Martine Pellerin et Constance Lavoie. (dir.). (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques.*

Titre en préparation :

- Kathleen Sénéchal, Christian Dumais et Réal Bergeron. (dir.). (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (projet accepté).

**Littératie :**  
**entre pratiques scolaires et**  
**extrascolaires**

*Collectif sous la direction de*  
*Geneviève Messier et Lizanne Lafontaine*

**Éditions Peisaj**  
Collection *e.Cogito*

## **Collectif ERLI**

### ***Évaluateurs***

*Dominic Anctil* (Université de Montréal), *Nolan Bazinet* (Université de Sherbrooke), *Paul Bélanger* (Université du Québec à Montréal), *Rachel Bélisle* (Université de Sherbrooke), *Sylvie Blain* (Université de Moncton), *Amal Boultif* (Université du Québec à Montréal), *Isabelle Carignan* (TÉLUQ), *Simon Collin* (Université du Québec à Montréal), *Audrey Dahl* (Université du Québec à Montréal), *Martine De Grandpré* (Université du Québec en Outaouais), *Jean-François Desbiens* (Université de Sherbrooke), *Pascal Dupont* (Université Toulouse Jean Jaurès), *Judith Émery-Bruneau* (Université du Québec en Outaouais), *Carole Glorieux* (Université libre de Bruxelles), *Michel Grandaty* (Université Toulouse Jean Jaurès), *Manon Jolicoeur* (Université de Montréal), *Jean-Pierre Mercier* (Université du Québec à Montréal), *André C. Moreau* (Université du Québec en Outaouais), *Éric Morissette* (Université de Montréal), *Sandrine Turcotte* (Université du Québec en Outaouais), *Élaine Turgeon* (Université du Québec à Montréal), *Alice Vanlint* (Université du Québec à Trois-Rivières).

Révision, maquette, couverture : Éditions Peisaj

Page de couverture : *Félix Leclerc* (2014) par Daniel Saint-Martin, Espace Félix-Leclerc, Saint-Pierre-de-l'Île-d'Orléans. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Famille Leclerc. Photo : Geneviève Messier (2018).

© Éditions Peisaj

5010, avenue MacDonald, app. 9

Côte Saint-Luc (Québec) - Canada H3X 2V4

Tél. : 1 514 814 6167 - Courriel : [peisaj@ymail.com](mailto:peisaj@ymail.com)

<http://peisaj.ca>

Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2019

ISBN 978-2-9814830-2-7

### ***Remerciements***

La direction du présent ouvrage tient à remercier l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI; FRQSC, 2013-2018) pour sa contribution financière à la publication ainsi que ses professeurs chercheurs membres pour leur conseil et soutien pendant l'élaboration de cet ouvrage.

*À Lizanne,  
pour ton dynamisme fédérateur,  
ta grande générosité,  
ton soutien indéfectible.*



## Table des matières (clicable)

### Préface

*Christiane Donahue* ..... 9

### Introduction

*Geneviève Messier* ..... 15

### Partie 1 : Des pratiques scolaires innovantes pour des apprenants de tous les ordres d'enseignement

La perception de compétence en lecture chez les garçons à l'intérieur d'un projet en plein air au primaire  
*Andrée Lessard* ..... 23

La communauté de recherche lexicale : perceptions des élèves et des enseignants sur une démarche dialogique et multimodale d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques  
*Constance Lavoie, Martine Pellerin, Anne Brel-Cloutier et René Beauparlant* ..... 57

Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire  
*Nancy Granger et Christian Dumais* ..... 87

Les littéracies universitaires : un champ de la didactique pour penser et construire l'intégration des étudiants dans leur communauté discursive  
*Marie-Christine Pollet* ..... 111

## **Partie 2 : Des pratiques extrascolaires novatrices pour soutenir le développement des compétences en littératie**

Lire écrire sans compter... l'univers des chroniques : une fenêtre ouverte sur les pratiques littéraciées des « jeunes de banlieue »

*Violaine Bigot et Nadja Maillard-de-la-Corte-Gomez* ..... 129

Démarche de rédaction inclusive avec des personnes présentant une déficience intellectuelle : le point de vue des concepteurs d'information

*Julie Ruel, André C. Moreau, Rachel Maheu et Mélanie Tremblay* ..... 147

### **Conclusion**

*Geneviève Messier* ..... 167

### **Analyse rétrospective des travaux conduits par Lizanne Lafontaine en didactique de l'oral et en littératie (1995-2018)**

*Christian Dumais et Geneviève Messier* ..... 173

**Présentation des auteurs** ..... 189

## Préface

CHRISTIANE DONAHUE

*Dartmouth College, Hanover NH, États-Unis*

Lors du colloque qui a inspiré les chapitres de cet ouvrage collectif, *Littératie et inclusion en contextes scolaires et extrascolaires : recherches et pratiques professionnelles dans divers milieux*, la littératie a été définie ainsi :

la littératie en contexte francophone développe la compréhension, l'analyse de la langue, de l'information, des concepts et des représentations du monde moderne; [...] elle prend forme sur une multitude de supports (papier, journal, ordinateur, pictogramme, tablette, etc.); [...] elle représente une vision multidimensionnelle du « texte » oral ou écrit, de ses usages et des apprentissages qu'il suscite; [...] elle s'inscrit dans des interactions et des situations de communication à la fois scolaires et extrascolaires; et [...] elle permet de toucher à la fois aux sphères personnelle, professionnelle et socioculturelle liées à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue orale [...] ». (Lafontaine et Pharand, 2015, p. 3-4)

Cette définition met en jeu les aspects les plus importants de cette notion aujourd'hui, son rôle dans le scolaire, l'extrascolaire, l'universitaire, dans la construction même du sens, dans l'apprentissage et l'enseignement, dans l'inclusion sociale et dans l'accès au savoir en tout contexte et à tout niveau.

À cette définition, on pourrait ajouter celle de Gee (2008), soulignant les pratiques littératiées dans leur contextes sociaux et culturels au quotidien, y compris des « nouvelles littératies », par exemple multimodales ou en dehors du langage, ou encore celle de Street (2005) et des littératies qui sont vues comme toujours construites idéologiquement et toujours représentant une « vue sur le monde » particulière, toujours investies et non pas neutres. Pour moi, il s'agit d'un domaine de recherches, spécifiquement dans sa version de « littératies académiques », qui

analyse la résistance des étudiants à l'acculturation universitaire, réfléchit sur les questions des relations de pouvoir et d'autorité qui se trouvent dans les pratiques littératiées, et cherche même à encourager de telles

résistances, par rapport aux littéracies universitaires\* [développées en France] qui sont non du côté idéologique mais du côté descriptif — l'analyse descriptive des discours universitaires et des représentations des étudiants et des enseignants de ces discours. (Delcambre et Donahue, 2015, 231; traduction effectuée par l'auteur).

Il est clair, en appréciant ce qui est offert dans cet ouvrage collectif, que ces grandes questions reviennent en force à travers ces projets de recherche individuels.

Les chapitres rassemblés ici forment un ensemble qui traite des recherches en littératie du primaire à l'université dans divers pays francophones, chacun avec une perspective innovatrice. Ils ont en commun quelques objectifs essentiels. Ils ont tous une forte focalisation sur des innovations pédagogiques. Ils partagent une nette insistance sur les objectifs pédagogiques des recherches. La visée concernant les pratiques en soutien de différents aspects de la littératie, et les recherches exposées, mettent à l'épreuve ces pratiques.

Avec ces objectifs partagés à l'horizon, le collectif se focalise néanmoins sur une diversité de points d'entrée : thèmes, sujets, populations, niveaux, et modes littératiés. Il représente également une diversité de méthodes. Bien que, dans l'ensemble, l'approche de type « recherche-action » avec des objectifs d'application pédagogique domine, les démarches spécifiques de collecte de données (entretiens, sondages, observations, analyse textuelle, groupes de discussion) et de leur analyse (approche qualitative-interprétative, analyse de contenu, analyses exploratoires, analyses dites « d'intervention ») varient en fonction du travail effectué. Il y a également une diversité de façons de considérer ce qu'est la littératie, qui se dévoile dans chaque chapitre.

Le premier chapitre de cet ouvrage collectif travaille avec les perceptions de la littératie, vue à travers les perceptions de compétence en ce qui concerne la lecture. Son objectif est partiellement d'élucider la littératie comme facteur d'inclusion sociale. La population étudiée, des garçons du primaire dans une classe en plein air, est analysée pour la perception de la compétence en lecture des garçons d'une école primaire pendant leur participation à un projet intégrateur alliant notamment lecture et plein air. Pour l'auteur, « La perception de compétence en lecture, le plaisir de lire ainsi que l'importance accordée à la lecture, aux notes scolaires et à la reconnaissance des pairs obtenue par l'intermédiaire de la lecture sont significativement corrélés à la réussite en lecture ». L'objectif pédagogique de l'initiative est d'améliorer la

---

\* À noter que littéracie avec un « c » est également utilisé ici par rapport au quatrième chapitre signé par M.-C. Pollet parce que le domaine des « littéracies universitaires » est un nom propre.

motivation en lecture chez les élèves. Mettre ensemble l'activité « sportive » (activité en plein air) et la lecture est une innovation éventuellement productive : le projet de recherche teste cette approche. La notion encadrante d'« autodétermination » a été utilisée pour conceptualiser la motivation. La perception de la compétence est une notion clé pour la motivation, mettant en jeu l'estime de soi, le concept de soi, et la perception de compétence en lecture. Ce projet n'aboutit pas à des résultats positifs – il n'y a pas eu d'effet significatif positif sur leurs perceptions de compétence –, mais les questions posées et l'initiative restent essentielles pour notre compréhension globale de la littératie.

Le chapitre concernant un modèle de « communauté de recherche lexicale » décrit une approche spécifique, en détail, qui utilise la multimodalité afin de développer des compétences lexicales chez des élèves. Les auteurs soulignent que les mots changent de sens, évoluent, et se complexifient chez les enfants qui les acquièrent, et qu'il faut de nouvelles approches pour le travail sur le lexique à l'école. Ils proposent une approche dialogique pour travailler les relations sémantiques. Ces relations sont fondamentales pour toute question de littératie. Le chapitre présente les avantages et les problèmes d'un travail avec une « communauté de recherche lexicale », et examine l'efficacité de cette approche multimodale. Les auteurs se focalisent sur la notion de relation sémantique : « il ne s'agit pas de viser l'acquisition immédiate du sens des mots, mais de travailler le mot comme le constituant de la 'pensée verbale' à travers une démarche favorisant l'interaction entre la pensée et la signification du mot », notent-ils. La nouvelle approche à tester est une démarche « dialogique et multimodale d'enseignement-apprentissage des relations de sens qu'entretiennent les mots entre eux : la communauté de recherche lexicale ». Cette approche est une façon de mieux engager les élèves dans la construction du sens. La multimodalité est citée par les enseignants et les élèves comme un outil qui soutient la démarche, et pratique, et socio-cognitive. Il s'agit d'une innovation qui ressemble à ce que suggérait Freire et d'autres dans des domaines d'enseignement qui s'intéressent à l'apprentissage non comme une transmission d'un savoir déjà développé mais une co-construction du savoir, que ce soit dans les petites classes ou à l'université, en toute matière disciplinaire et transdisciplinaire. On voit également l'inspiration vygotkienne. Vygotski a développé une façon de conceptualiser le lien entre l'interaction-activité sociale et le développement sémantique.

La question de la littératie est également une question d'accès aux savoirs. La ligne de pensée « écrire pour apprendre » informe le travail exposé ici dans le troisième chapitre. Le rôle des pratiques de reformulation et de justification à l'oral afin de s'approprier des contenus est central à ce projet de recherche qualitatif-interprétatif. Plus

spécifiquement, il s'agit de comprendre ce rôle pour des étudiants en difficulté. La reformulation et la justification (expliquer pourquoi on affirme telle ou telle chose) sont des stratégies langagières qui servent à mieux comprendre le contenu. Pour les auteurs, l'objet d'analyse est l'oral, ce qui contribue aux réflexions concernant la littératie en dehors de l'écrit et de l'imprimé. L'hypothèse que l'apprentissage du contenu peut s'améliorer par un travail à l'oral s'est avérée soutenue. Mais ce chapitre soutient aussi une littératie disciplinaire : écrire, ou parler, pour apprendre « à la manière des experts en [...] enseignant diverses pratiques langagières qui sont propre à chaque discipline » est un deuxième courant de recherches en littératie disciplinaire.

Nous revoyons cet aspect disciplinaire dans le quatrième chapitre concernant les littéracies universitaires. L'auteure présente la question de la maîtrise de la langue d'enseignement et du fait que les étudiants peuvent avoir besoin d'aide et d'accompagnement; les littéracies nécessaires ne sont pas des « acquis » une fois pour toutes avant l'université. Ce domaine comprend : l'ensemble de genres de discours qu'on trouve à l'université et une théorisation des liens entre écriture et construction-réception de savoirs au sein d'une discipline. Il permet d'analyser et de didactiser les discours universitaires disciplinaires au sein d'un modèle d'acculturation. L'objectif du chapitre est une synthèse des recherches existantes ainsi qu'une description d'un « curriculum d'enseignement/apprentissage contextualisé des discours universitaires » (discours universitaire en général et discours scientifiques).

Nous trouvons ensuite un changement de cadre vers les pratiques littératiées en dehors des contextes scolaires-universitaires. Les deux derniers chapitres offrent des perspectives concernant ces littératies qui sont moins souvent mises en évidence dans la littérature scientifique actuelle. Le traitement d'une littératie extrascolaire et motivée intrinsèquement dans le chapitre concernant « lire-écrire sans compter » nous ouvre l'univers des chroniques produites sur Internet par des adolescentes. L'analyse concerne les chroniques elles-mêmes et les commentaires sur ces chroniques. Ces « chroniques » sont étudiées sur Internet en tant que telles, mais aussi pour leur multimodalité et pour la valeur de l'extrascolaire. L'analyse pose des questions essentielles :

- De quelle façon ces chroniques sont-elles « littératie » et pourquoi est-ce que cette littératie peut informer et encadrer leur analyse?
- Comment ces analyses peuvent-elle informer et « éclairer la réflexion didactique sur le développement des compétences de littératie des élèves »?

Il s'agit de compétences littératiées spécifiques à un type de lecture-écriture qui se produit en dehors de la classe mais qui peut soutenir le développement scolaire si nous en sommes conscients.

Le dernier chapitre s'intéresse à la question de l'inclusion, tout spécifiquement celle des « PPDI » (personnes présentant une déficience intellectuelle), une population peu étudiée en relation aux questions actuelles de la littératie. La littératie fonctionne ici dans le cadre d'une démarche de « rédaction inclusive » avec des PPDI qui en même temps offre éventuellement des savoirs utiles pour d'autres populations exclues, voire pour des populations scolaires traditionnelles. Les PPDI ont du mal à lire, à comprendre, et à recevoir les informations nécessaires à la vie quotidienne. Cette recherche-action utilise l'analyse des textes, des processus et des perspectives des concepteurs afin de montrer le processus et les effets d'une démarche de rédaction inclusive et collaborative qui cherche à résoudre ce problème. En effet, les auteurs montrent que la rédaction collective améliore cette possibilité de comprendre : « la démarche de rédaction inclusive, telle qu'expérimentée avec les PPDI, a été l'occasion d'apprentissages, tant sur les compétences en rédaction en langage simplifié que sur les avantages à rédiger avec les publics cibles ». Ce projet retrouve des liens intéressants avec le courant « écrire-pour-apprendre », dans son approche « écrire en équipe afin d'arriver à mieux saisir le contenu d'une lecture ».

Dans l'ensemble, cet ouvrage collectif ouvre de nouvelles perspectives essentielles à l'exploration aujourd'hui de la notion et des modèles de « littératie », dans toutes ses itérations et avec toutes ses implications pour l'inclusion sociale, l'accessibilité aux savoirs, et le développement des capacités chez les apprenants à tout niveau, en tout contexte, et au sein de diverses épistémologies. L'avenir pour la poursuite de ces lignes de recherche et de pédagogie est nettement prometteur.

## Références

- Delcambre, I. et Donahue, C. (2015). What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies. Dans T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea et S. Mitchell (dir.), *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (p. 227-236). Fort Collins, CO : The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Gee, J. P. (2008). *What video games have to teach us about learning and literacy* (éd. révisée et mise à jour). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Street, B. (2005). At Last: Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.



# **Introduction**



GENEVIÈVE MESSIER

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

Le terme *littératie* commence à se faire entendre de plus en plus dans le milieu scientifique, mais aussi dans la société en général. Bien qu'il ne soit pas nouveau et qu'on lui connaisse plusieurs sens<sup>1</sup>, on sent une préoccupation grandissante à l'égard de compétences diverses, désormais beaucoup plus diversifiées, qui sont considérées incontournables pour permettre l'accès aux savoirs à toute personne, quel que soit son statut ou le contexte dans lequel elle évolue, etc. Cette littératie vise un apprentissage tout au long de la vie pour l'apprenant. Elle s'inscrit aussi dans une perspective d'inclusion scolaire, laquelle met de l'avant le rôle des contextes pour favoriser la réussite, non seulement scolaire, mais aussi sociale, professionnelle. Ce sont ces idées qui étaient à l'origine du 1<sup>er</sup> colloque international de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) qui a eu lieu du 3 au 5 mai 2017. Cet événement a réuni plus d'une centaine d'intervenants, chercheurs et praticiens, autour de ce thème porteur. Les six contributions au cœur de cet ouvrage collectif découlent de ces journées de rencontre. Nous les avons organisées en fonction de leur contexte, soit scolaire, soit extrascolaire.

D'abord, nous avons réuni les quatre chapitres qui tournent autour du contexte scolaire, qui traversent différents ordres d'enseignement dans des milieux divers. Ils proposent ou font état d'expérimentations autour de pratiques nouvelles qui suscitent des apprentissages qui visent le rehaussement de compétences en littératie.

Le premier chapitre rédigé par **Andrée Lessard** expose les résultats obtenus à la suite d'une recherche exploratoire menée dans une école primaire. Cette dernière avait conçu et mis en place un projet interdisciplinaire qui allait conduire des élèves de fin du primaire à vivre une expédition en camping, faisant le pari que cette expérience de plein air allait avoir une incidence favorable sur leur motivation dans plusieurs sphères, et notamment sur la motivation à lire. Ainsi, la chercheuse a documenté l'évolution de l'un des facteurs contribuant à la motivation à

---

1. Pour en savoir davantage sur les différents sens du terme *littératie*, consulter Hébert et Lépine (2013) et Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013).

travers ce projet, celui de perception de compétence au regard de la lecture, en mettant l'accent sur celle des garçons qui serait plus faible que celle des filles, ce qui entraîne des répercussions sur leur réussite.

**Constance Lavoie, Martine Pellerin, Anne Brel-Cloutier et René Beauparlant** se sont intéressés de leur côté à documenter la mise en place d'une *communauté de recherche lexicale* (ou CRL), laquelle vise notamment l'apprentissage des relations de sens qui peuvent exister entre certains mots chez les élèves de la fin du primaire. Cette CRL, qualifiée de « démarche didactique dialogique et multimodale » (p. 60), s'inspire d'approches issues de la philosophie et de la didactique du lexique, et intègre la multimodalité, qui est de plus en plus mise de l'avant pour favoriser les pratiques liées à la littératie en contexte scolaire.

**Nancy Granger et Christian Dumais**, pour leur part, ont documenté les répercussions de l'enseignement et de l'utilisation de certaines pratiques langagières soutenant l'apprentissage de savoirs disciplinaires, soit la reformulation et la justification à l'oral, ici dans une classe de science et technologie au secondaire. Ainsi, ils s'inscrivent dans la perspective d'une littératie disciplinaire, laquelle préconise le développement de compétences langagières pour favoriser l'apprentissage des élèves dans toutes les disciplines scolaires. Aussi, ils se situent dans une perspective inclusive, souhaitant offrir aux élèves HDAA le soutien dont ils ont besoin pour réussir.

La contribution de **Marie-Christine Pollet** clôt cette première partie de l'ouvrage qui s'intéresse aux pratiques scolaires. Elle nous propose un état des lieux sur le champ des littéracies universitaires, lequel s'intéresse notamment aux questions entourant les genres de discours produits ou sollicités en contexte universitaire, mais aussi à celles entourant leur didactique. Par la suite, des pistes didactiques sont proposées pour répondre aux besoins divers des étudiants à l'égard des compétences langagières sollicitées dans leurs études supérieures. Une proposition de curriculum organisant l'apprentissage de l'écriture scientifique s'appuyant sur les travaux conduits sur cette question termine ce chapitre.

Ensuite, deux chapitres exposent des pratiques audacieuses qui ont eu lieu en contexte extrascolaire, lesquelles inspireront sans doute d'autres initiatives dans le but de répondre aux besoins multiples d'apprenants qui ne sont pas toujours considérés comme acteurs dans le processus d'apprentissage.

Dans leur contribution, **Violaine Bigot** et **Nadja Maillard-de-la-Corte-Gomez** nous amènent à la découverte d'un genre multimodal nouveau, celui des chroniques, très prisées chez certaines jeunes adolescentes *de banlieue* en France. Ces chroniques sont essentiellement des récits de vie écrits, réels ou fictifs, initiés par des autrices cachées sous un pseudonyme et qui choisissent de publier leur production sur des réseaux sociaux. Elles sont ensuite lues par un auditoire d'abonnées qui y réagissent, ces réactions contribuant ainsi à la vitalité des récits. Cette nouvelle pratique sollicite les compétences en littératie des autrices et des lectrices malgré son caractère informel. C'est notamment sur cette question que se penchent les chercheuses en plus de mettre en évidence les particularités de l'écriture multimodale à travers ce genre.

Les difficultés d'accès à l'information auxquelles sont confrontées régulièrement les personnes présentant une déficience intellectuelle (PPDI) dans leur quotidien ont amené l'équipe de **Julie Ruel**, **André C. Moreau**, **Rachel Maheu** et **Mélanie Tremblay** à proposer une recherche-action dont l'objectif était de mettre en place une démarche de rédaction inclusive conçue pour et avec des PPDI. Pendant la recherche, des équipes de concepteurs ont été jumelées à des PPDI afin de mettre en place cette démarche. Dans ce chapitre, c'est le point de vue des concepteurs qui sera exposé afin de rendre compte de l'expérience, des apprentissages réalisés et des limites vécues pendant la recherche.

Pour conclure le collectif, **Christian Dumais** et **Geneviève Messier** proposent une analyse rétrospective des travaux conduits par Lizanne Lafontaine en didactique de l'oral et en littératie de 1995 à 2018 afin de reconnaître l'apport de ses travaux dans le champ de l'éducation dans les 20 dernières années. C'est aussi l'occasion pour ERLI de rendre hommage à l'une de ses membres fondatrices, laquelle guide encore nos réflexions et actions.

## Références

- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.



## **Partie 1**

**Des pratiques scolaires innovantes  
pour des apprenants  
de tous les ordres d'enseignement**



# La perception de compétence en lecture chez les garçons à l'intérieur d'un projet en plein air au primaire

ANDRÉE LESSARD

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

## Introduction

La littératie, définie comme la « capacité [...] à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA], 2009), constitue un facteur d'inclusion sociale. Depuis plusieurs décennies, elle fait l'objet d'une attention particulière au sein des recherches en sciences de l'éducation, au cœur desquelles les habiletés en lecture occupent une place importante. En contexte scolaire, ces dernières sont étroitement liées à la réussite des élèves, et ce, dès le primaire (RCRLA, 2009). De plus, la motivation est une composante essentielle de la réussite scolaire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Spinath, Harald Freudenthaler et Neubauer, 2010), et la motivation en lecture est liée à l'engagement des élèves dans différentes tâches qui s'y rapportent, entraînant aussi des retombées sur les accomplissements scolaires (Klauda et Guthrie, 2015; Wigfield et Wentzel, 2007; Woodford, 2016). Dans ce contexte, une équipe-école du primaire, engagée dans un projet en plein air, avait comme préoccupation la motivation en lecture, plus particulièrement chez les garçons. Il en a découlé une étude portant sur l'évolution de la perception de compétence en lecture des garçons d'une école primaire pendant leur participation à un projet intégrateur alliant, notamment, lecture et plein air. Cet article présentera dans un premier temps le

---

1. Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.

contexte et la problématique de la recherche, suivis du cadre conceptuel, des objectifs et de la méthodologie employée. Les résultats de la recherche seront ensuite présentés, puis discutés, avant d'être mis en perspective avec les limites de la recherche.

## **1. Contexte et problématique**

La compréhension en lecture est une habileté essentielle pour la réussite scolaire, car elle est à l'origine d'apprentissages dans un ensemble de disciplines (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006; Woodford, 2016). Par ailleurs, la motivation contribue également à la réussite par des retombées sur le fonctionnement scolaire de l'élève, indépendamment de ses habiletés cognitives (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Wigfield et Wentzel, 2007), et elle est corrélée avec la compréhension en lecture (Troyer, Kim, Hale, Wantchekon et Armstrong, 2018). De plus, selon certains auteurs, la perception de compétence en lecture, le plaisir de lire ainsi que l'importance accordée à la lecture, aux notes scolaires et à la reconnaissance des pairs obtenue par l'intermédiaire de la lecture sont significativement corrélés à la réussite en lecture (Logan et Medford, 2011; Mucherah et Yoder, 2008).

Même si la motivation et l'engagement sont corrélés avec la réussite en lecture, plus particulièrement chez les lecteurs avancés (Klauda et Guthrie, 2015; Lemos et Veríssimo, 2014), plusieurs études ont mis en évidence certaines différences liées au sexe des élèves. Entre autres, la motivation intrinsèque en lecture, lorsque le but de l'activité est de bénéficier directement de l'expérience positive engendrée par la lecture elle-même (p. ex. : lire pour le plaisir) (Schiefele et Löweke, 2018), serait plus élevée chez les filles que chez les garçons (McGeown, Goodwin, Henderson et Wright, 2012; Schiefele et Löweke, 2018; Schwabe, McElvany et Trendtel, 2015). Il en serait de même pour la valeur accordée à l'acte de lire (Marinak et Gambrell, 2010) ou pour la motivation à satisfaire les attentes d'autrui en adoptant les comportements attendus (Spinath *et al.*, 2010). Dans cette lignée, la valeur accordée aux tâches d'apprentissage de la langue (incluant la lecture) serait plus grande chez les filles et serait liée aux croyances se rattachant à sa compétence (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002), d'où l'importance de s'interroger sur la perception de compétence en lecture des garçons. Puisque la perception de compétence porte sur la capacité à réaliser des activités en particulier (Viau, 2009), il importe également de porter un regard sur les tâches de lecture qui leur sont proposées. En somme, il y a lieu de s'intéresser aux

approches<sup>1</sup> d'enseignement inclusives de la littératie en milieu scolaire qui favorisent la motivation en lecture et le rehaussement de la perception de compétence de tous les élèves, filles ou garçons, tout en tenant compte de leurs différences individuelles (Ehri, 2009; Giasson, 2011; Senn, 2012).

Afin de favoriser la motivation en lecture, plusieurs moyens ont été développés, parmi lesquels on retrouve certains systèmes de récompenses. Par exemple, il existe des systèmes de gestion des lectures informatisés qui posent des questions aux élèves après la lecture et compilent des rapports de lecture pour les enseignants (Everhart, 2005). Les élèves reçoivent des points en fonction de la longueur et du niveau de difficulté des livres lus, et souvent, ils reçoivent des récompenses en fonction des points gagnés (Everhart, 2005). Comme autres exemples, les enseignants mettent parfois en place des systèmes de récompenses liés à la lecture qui impliquent des récompenses tangibles (ex. : bonbons, argent) ou non, associées à la tâche, à la performance ou au succès en lecture, selon le cas (Chen et Wu, 2010). Plusieurs écrits indiquent toutefois que beaucoup de récompenses externes, en particulier les récompenses tangibles, ne permettent pas le développement de la motivation intrinsèque en lecture et du plaisir à lire en favorisant plutôt la motivation extrinsèque en lecture (Deci, Koestner et Ryan, 1999; Ronimus, Kujala, Tolvanen et Lyytinen, 2014; Ryan et Deci, 2000b), cette dernière faisant référence à des raisons de s'engager dans l'activité qui diffèrent de la satisfaction directement liée à celle-ci et qui visent l'atteinte d'un but séparé (Ryan et Deci, 2000a, 2000b) (p. ex. : pour réussir mon cours, parce que mes parents m'y obligent, parce que je veux obtenir une récompense, etc.). De plus, certaines pratiques dites « décontextualisées » (ou plutôt contextualisées dans un cadre purement scolaire), comme répondre à des questions pour se faire « corriger » par l'enseignant ou pour « gagner des points », mènent les élèves à associer la lecture à une évaluation par défaut, soit à percevoir la lecture comme un moyen de « montrer ses habiletés » qui seront « évaluées », plutôt que de la voir comme une façon d'atteindre des buts de communication, d'expression personnelle ou de divertissement (Bloome, Katz, Solsken, Willett et Wilson-Keenan, 2000).

Un autre moyen visant à rehausser la motivation des élèves serait l'apprentissage par projets, ou AP (Proulx, 2004). Bien qu'il soit difficile de trouver une définition unique de l'AP, certains concepts-clés sont souvent répertoriés pour le décrire : il « permet aux apprenants de se prendre en charge en les amenant à collaborer en équipe, encadrés et

---

1. Le terme *approche* réfère ici à un ensemble de principes (base théorique) sur lesquels s'appuie, entre autres, le choix de stratégies d'enseignement qui seront privilégiées auprès des apprenants (Legendre, 2005).

accompagnés par leurs enseignants, alors que, de façon rigoureuse, ils étudient des questions actuelles d'ordre plus concret, proposent des solutions à des problèmes authentiques et conçoivent des produits réels » (Hutchison, 2016, p. 2). Au sein de l'AP, la lecture devient un moyen de soutenir l'accomplissement du projet en contexte scolaire (Proulx, 2004). L'AP se fait souvent dans une perspective intégrative, parce qu'il intègre plusieurs matières scolaires et qu'il fournit un contexte signifiant pour réaliser des apprentissages liés aux objets d'étude, démarches d'apprentissage ou concepts de plusieurs disciplines.

L'éducation physique et les sports semblent être une source d'intérêt pour plusieurs garçons, ce qui a donné lieu à plusieurs initiatives afin de rehausser la motivation en lecture de ceux-ci (Boyer, 2009; Jolicoeur et Cormier, 2017; Leblanc, 2005; Sharp *et al.*, 2003). Parmi celles-ci, on retrouve des centres de soutien à l'étude (*Study Support Centres*) situés à l'intérieur de clubs sportifs, dirigés par des enseignants d'expérience, afin d'utiliser l'environnement sportif et le sport lui-même comme outils pour travailler la littératie et les autres matières scolaires, qui ont eu des retombées positives sur la motivation à apprendre et la motivation à lire des jeunes garçons (Sharp *et al.*, 2003). On retrouve également des cercles de lecture qui ont été instaurés à même des équipes de hockey, où les garçons de 9-10 ans discutaient dans le vestiaire, en petits groupes, sur une lecture préalablement choisie ayant été faite individuellement (Jolicoeur et Cormier, 2017). Des retombées positives ont été observées sur l'engagement en lecture des participants (Jolicoeur et Cormier, 2017). En complément, les effets de programmes d'éducation en plein air sont associés à des retombées positives sur le sentiment d'autoefficacité et sur la perception de soi (Gargano, 2010). En transposant ces données à l'intérieur d'un seul et même contexte éducatif, il est possible de penser qu'un projet intégrateur signifiant, combinant à la fois la lecture et l'éducation physique dans un contexte de plein air, peut contribuer à motiver les garçons du primaire en lecture.

C'est à l'intérieur de ce contexte général qu'une problématique particulière a émergé au sein d'une petite école primaire en région éloignée (45 élèves répartis en quatre classes) sur le territoire du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Cherchant à favoriser la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves, en particulier des garçons, de même qu'à favoriser l'attrait ou la rétention d'élèves au sein de son établissement, l'équipe-école a choisi de mettre sur pied un projet en plein air mobilisant toute l'école. Chaque classe participait à une demi-journée par semaine d'activités en plein air (ex. : vélo, hébertisme, ski, raquette, orientation en forêt, etc.) afin de se préparer à une grande sortie au 3<sup>e</sup> cycle (expédition de trois jours avec camping en fin d'année). Ce projet a

permis d'intégrer plusieurs matières, dont la lecture (français), les mathématiques, les sciences et l'éducation physique. À titre d'exemple, une expérience menée dans le but de découvrir les propriétés isolantes de différents tissus a permis de réaliser un choix judicieux de vêtements afin de ne pas souffrir du froid pendant les sorties hivernales, intégrant ainsi les sciences et la lecture. En plus de souhaiter motiver davantage les garçons à lire et rehausser leurs résultats scolaires, l'équipe-école a manifesté son désir de documenter les retombées positives du projet sur la motivation à lire de leurs élèves masculins, ce qui a servi de point de départ à un projet de recherche participative. Au sein de cette recherche, le portrait des garçons a été dépeint en fonction de leur perception de compétence en lecture à cause du rôle que joue ce concept sur la motivation en lecture (Jacobs *et al.*, 2002). Comme la perception de compétence se rattache à des activités en particulier (Viau, 2009), un portrait des tâches de lecture proposées dans le cadre du projet en plein air servira à mieux comprendre le contexte précis dans lequel la recherche s'est déroulée. Le projet plein air a ainsi servi de contexte à l'enseignement de la lecture et à la réalisation de plusieurs tâches de lecture en classe et à l'extérieur, dont voici quelques exemples :

Tableau 1 : Exemples de tâches de lecture proposées dans le cadre du projet plein air

<b>Lieu</b>	<b>Activité proposée</b>	<b>Lien avec le projet plein air</b>
Classe	Lecture d'un protocole d'expérience en sciences qui implique l'utilisation correcte du thermomètre	Apprentissage de la lecture du thermomètre pour mieux planifier les sorties extérieures
Classe	Lecture collective et interactive d'un texte portant sur l'eau (provenance, formation des ruisseaux, lacs, rivières)	Apprentissage de « comment » et « où » trouver de l'eau lors d'une sortie en forêt
Classe	Lecture collective d'un texte portant sur la sortie plein air de fin d'année pour répartir des tâches en équipes	Préparation de la liste de matériel pour l'alimentation, l'équipement, l'habillement et les activités
Classe	Lecture individuelle d'un texte portant sur la thermorégulation, puis travail en équipe pour trouver la signification des mots soulignés (plus difficiles à comprendre)	Compréhension des réactions du corps humain face aux changements de température et adoption de comportements adaptés à la température extérieure
Forêt	Lecture des consignes d'un rallye sur des tablettes électroniques pendant une activité d'orientation en forêt	Apprentissage de l'orientation et compréhension des consignes pour se retrouver au bon endroit
Forêt	Lecture de textes imagés sur la tablette électronique afin d'identifier les arbres rencontrés en forêt	Identification de la flore environnante

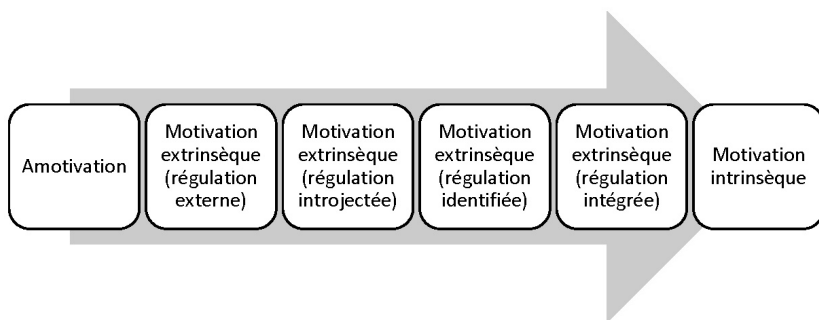
Ces tâches de lecture constituent des lectures authentiques, contextualisées et variées, ces caractéristiques étant reconnues comme favorisant la motivation en lecture chez les garçons (Wilhelm et Smith, 2015). En parallèle, certaines activités de lecture, plus traditionnelles et ne se rattachant pas directement au projet en plein air, étaient maintenues au programme. Par exemple, les élèves pouvaient faire la lecture individuelle d'une histoire en trois parties, chacune d'elles étant entrecoupée de questions auxquelles il fallait répondre individuellement par écrit.

## **2. Cadre conceptuel**

Avant d'en arriver à présenter le concept qui se situe au cœur de notre étude, soit la perception de compétence en lecture, il importe de saisir les interactions qui unissent plusieurs concepts se rapportant à la motivation. Dans un premier temps, la motivation constitue un ensemble de raisons qui nous poussent à adopter certains comportements (Deci et Ryan, 2002; Ryan et Deci, 2000a, 2000b). Il s'agit de ce qui pousse un individu à non seulement s'engager, mais aussi à interagir et à persévérer afin d'atteindre un but (Viau, 2009). Dans la perspective où notre recherche se penche sur l'élève en contexte scolaire, nous avons retenu une théorie de la motivation qui tient compte de la dynamique entre un individu et son contexte social.

L'autodétermination réfère au libre choix d'effectuer une activité, sans influences externes (Deci et Ryan, 2002). Dans la théorie de l'autodétermination, la motivation s'inscrit dans un continuum allant d'une extrémité (absence complète de motivation ou amotivation) à l'autre (motivation intrinsèque) (Ryan et Deci, 2000b). Cette dernière a comme source les désirs de la personne, comme lorsqu'un élève lit pour le plaisir, sans nécessairement en considérer les conséquences. Entre les deux, se trouve la motivation extrinsèque (Ryan et Deci, 2000b), qui est caractérisée par l'atteinte d'un but séparable de l'activité de lecture en elle-même (ex. : pour apprendre sur un sujet). Au centre de ce même continuum, la motivation extrinsèque est caractérisée par quatre types de régulation qui sont, de la forme la moins autodéterminée (absence de régulation) à la forme la plus autodéterminée (vers la régulation intrinsèque) : externe, introjectée, identifiée et intégrée (Deci et Ryan, 2002). Voici un schéma permettant de situer ces concepts :

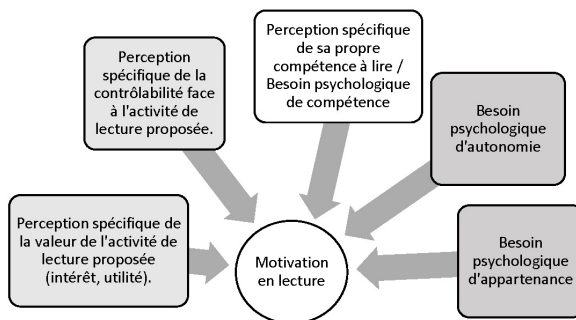
Figure 1 : Continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002)



La motivation externe intégrée s'explique par des motifs internes à la personne, comme lorsque le fait de s'engager dans l'activité est en parfaite congruence avec des valeurs internes, ce qui permet de combler un besoin. C'est elle qui s'approche le plus de la motivation intrinsèque parce que les régulations ont été intériorisées. Il s'agit toutefois de motivation extrinsèque, parce que le comportement initié par régulation intégrée est réalisé pour sa valeur instrumentale présumée, pour atteindre un but qui peut être séparé du comportement lui-même (Ryan et Deci, 2000a). La motivation externe par régulation identifiée s'observe lorsque la personne cherche à atteindre des buts personnels et qu'elle valorise consciemment l'activité (ex. : je lis pour en apprendre davantage sur les dinosaures). La motivation extrinsèque par régulation introjectée fait référence à des pressions sociales intériorisées, par exemple lorsqu'un élève reconnaît que « dans la vie, savoir lire, c'est important ». Finalement, la motivation extrinsèque externe est celle qui s'approche le plus de l'amotivation. Elle s'exprime lorsqu'un élève lit uniquement pour recevoir une récompense ou encore pour éviter une conséquence négative (Deci et Ryan, 2002). Dans la pratique, l'utilisation de récompenses/punitions pour motiver les élèves à lire ne fait pas l'unanimité, puisque ces pratiques favorisent la motivation extrinsèque externe et facilitent dans certains cas la gestion des comportements en classe, mais sans nécessairement développer la motivation intrinsèque en lecture (Bear, Slaughter, Mantz et Farley-Ripple, 2017; Chen et Wu, 2010; Deci *et al.*, 1999; Serafini, 2013). De plus, la motivation intrinsèque serait corrélée avec la réussite en lecture tout au long du primaire, tandis que la motivation extrinsèque et la réussite en lecture deviendraient négativement corrélées vers la fin du primaire (Lemos et Veríssimo, 2014).

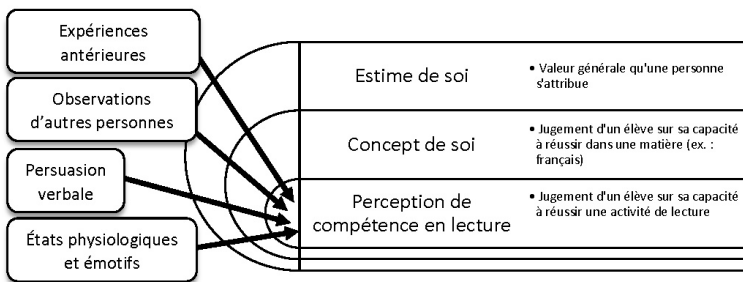
Les différents types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) vont varier dans le temps pour un même individu : on parle alors de « dynamique motivationnelle » (Viau, 2009). Ces termes font référence à un concept qui évolue dans le temps en fonction de chaque situation et de chaque contexte, en mettant en évidence ces caractéristiques de mouvement et d'évolution (Bouffard *et al.*, 2005; Deci et Ryan, 2002; Guay *et al.*, 2010; Ryan et Deci, 2000b; Viau, 2009). En d'autres mots, la motivation varie en intensité et en qualité dans le temps (Viau, 2009). Par ailleurs, la dynamique motivationnelle « tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement » (Viau, 2009, p. 12). Ainsi, selon la théorie de Viau (2009) adaptée à la lecture, les sources de la motivation en lecture seraient des perceptions spécifiques, parce qu'elles se rattachent à des situations où la lecture est impliquée. Ces sources seraient les perceptions des élèves dans trois dimensions. Premièrement, la perception de la valeur de l'activité pédagogique proposée, permettant de répondre à la question « Pourquoi lirais-je? », se rattache à l'intérêt de l'élève envers l'activité de lecture et à l'utilité perçue de cette tâche. Deuxièmement, la perception de sa propre compétence en lecture permettrait de répondre à la question « Suis-je capable de réussir la lecture de ce texte? ». Troisièmement, la perception de contrôlabilité permettrait de répondre à la question « Puis-je influencer le déroulement de cette activité? ». De plus, selon la théorie de l'autodétermination, la compétence constitue l'un des trois besoins psychologiques qui sont à l'origine de l'adoption de certains comportements, elle est donc source de motivation (Ryan et Deci, 2000b). Les deux autres besoins psychologiques à la base des comportements seraient l'autonomie et l'appartenance, qui sont incluses dans la figure suivante.

Figure 2 : Sources de la motivation en lecture (Ryan et Deci, 2000b; Viau, 2009)



L'un des points communs entre la théorie de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009) et celle de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000b) est la présence du concept de perception de compétence comme source de motivation en lecture. Alors que la définition de la perception de compétence fait référence, dans sa forme la plus générale, à la perception qu'un individu a de sa capacité à organiser et exécuter une certaine conduite pour en arriver aux résultats souhaités (Bandura, 2007), la perception de compétence en lecture est plus spécifique. Dans le cadre de notre recherche, nous pourrions la définir comme « le jugement qu'un élève porte sur sa capacité à réussir » (Viau, 2009, p. 36) une tâche de lecture, peu importe le format de cette tâche (p. ex. : lire des instructions à l'extérieur pour un rallye en plein air, lire un texte en classe sur les propriétés textiles afin de choisir les bons vêtements pour une sortie extérieure, etc.) (Schunk et Zimmerman, 2007). Cette spécificité permet de distinguer la perception de sa compétence en lecture de concepts qui y sont reliés, comme l'estime de soi ou le concept de soi. En effet, l'estime de soi fait référence à la valeur qu'une personne s'accorde de façon générale, tandis que le concept de soi réfère au jugement qu'un élève porte sur lui-même en lien avec un domaine d'activités, comme une matière scolaire (Bandura, 2007; Viau, 2009). Comme on peut le voir dans la figure 3, le « concept de soi » en français forme un concept sémantiquement proche de la « perception de compétence en lecture », considérant que ce qui les distingue est l'objet, plus ou moins précis, auquel l'élève se réfère pour prononcer son jugement et pour évaluer sa capacité à réussir (Schunk et Zimmerman, 2007; Viau, 2009).

Figure 3 : Estime de soi, concept de soi et perception de compétence en lecture (adaptation de Bandura, 2007 et Viau, 2009)



La perception de compétence en lecture, à son tour, tire son origine de quatre principales sources : les expériences antérieures (expérience active), les observations d'autres personnes (expérience vicariante), la persuasion verbale et les états physiologiques ou émotionnels (Bandura, 2007). Les expériences antérieures de l'élève, qui incluent ses succès et ses échecs en lecture, constituent la source la plus importante pour influencer la perception de sa compétence à lire. L'observation (expérience vicariante) fait référence à l'estimation que l'élève fait de sa compétence lorsqu'il observe principalement une autre personne réaliser la tâche, soit en observant les réalisations modélisées par autrui<sup>2</sup>. La persuasion verbale fait référence aux commentaires reçus d'autres personnes avant ou pendant la réalisation de la tâche de lecture (ex. : « tu es capable »). Pour leur part, les états physiologiques (ex. : transpiration) ou émotifs (ex. : peur) influencent également la perception de l'élève face à sa capacité de réussir la tâche (Viau, 2009).

La perception de compétence en lecture, le concept de soi en lecture et l'estime de soi ne vont pas toujours dans le même sens : un élève peut avoir un faible concept de soi dans un domaine (ex. : je suis « poche » en français) tout en ayant une perception de compétence élevée pour une tâche spécifique de lecture (ex. : je suis capable de suivre la recette en lisant chaque étape). Par contre, il est possible qu'un élève qui a une perception de compétence élevée pour plusieurs tâches de lecture présente également un concept de soi élevé en français. Par ailleurs, des croyances globales positives sur soi, donc une bonne estime de soi, peuvent être liées à de meilleures performances (Jacobs *et al.*, 2002).

En somme, une bonne connaissance de la situation de l'élève et du contexte à l'intérieur duquel il évolue s'avère importante afin de cerner ce qui peut le motiver en lecture. C'est la dimension de la perception de compétence en lecture chez les garçons qui a fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la recherche. En effet, la littérature indique que les élèves qui ont une perception de compétence plus élevée pour certaines tâches obtiennent également de meilleures performances dans ces tâches (Jacobs *et al.*, 2002). De plus, comme les expériences antérieures de l'élève constituent la plus importante source de perception de compétence, il devient intéressant de s'intéresser aux tâches de

---

2. L'automodelage fait également partie de l'expérience vicariante (par exemple lorsque l'élève est exposé à un enregistrement vidéo de lui-même qui mettrait en évidence ses forces, ou encore l'automodelage cognitif par lequel l'élève s'imagine relever des défis), de même que la comparaison sociale, processus par lequel l'élève évalue, entre autres, si le modèle observé est une personne ayant des attributs plus ou moins similaires aux siens et un niveau d'aptitude plus ou moins similaire au sien, ce qui influencera sa perception de compétence (Bandura, 2007).

lecture du projet plein air qui, telles que vécues par les élèves, peuvent avoir contribué à leur perception de compétence en lecture. C'est l'ensemble de ces éléments qui a mené à définir les objectifs de notre étude exploratoire.

### **3. Objectifs**

Les objectifs de la recherche sont de : 1) Mesurer et comparer la perception de compétence en lecture des garçons, et ce, à trois moments différents; 2) Décrire l'évolution de la perception de compétence en lecture des garçons; 3) Identifier les tâches de lecture relevant du projet plein air que les garçons reconnaissent comme étant liées à leur perception de compétence en lecture.

### **4. Méthodologie**

Une recherche exploratoire à méthodologie mixte a été employée au cœur d'une recherche-action plus vaste (Anadón et Savoie-Zajc, 2007; Couture, Bednarz et Barry, 2007; Lessard, 2017; Stoloff et Beaudoin, 2012). Dans ce projet plus vaste, certains portraits d'élèves ont été sommairement présentés à l'équipe-école afin de nourrir les échanges avec les enseignantes sur la motivation en lecture et de favoriser la structure itérative de réflexion-intervention qui était en place (Lessard, 2017). Afin de mieux comprendre cette démarche ainsi que la nature des savoirs que les enseignantes ont mobilisés à l'intérieur de cette recherche, il est possible de se référer à un autre article centré autour de certains enjeux de la recherche participative (Lessard, 2017). Toutefois, les prochains paragraphes porteront sur la portion exploratoire de la recherche où des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies auprès des garçons.

#### *4.1. Déroulement*

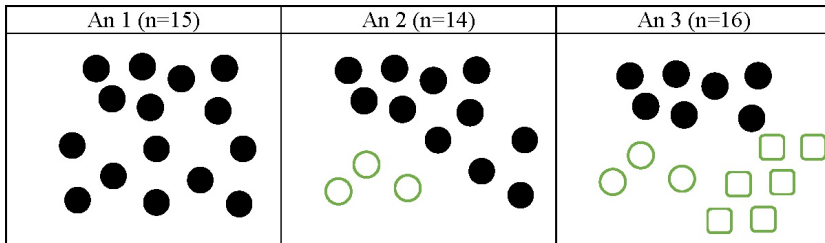
La perception de compétence en lecture a fait l'objet d'une collecte de données en trois temps, soit au début de l'implantation du projet plein air (automne 2012), après presque deux ans de participation au projet (hiver 2014) et après trois ans de participation au projet (hiver 2015).

#### *4.2. Participants*

Tous les garçons de l'école de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année ont participé à la recherche sur une base volontaire et avec l'autorisation écrite de leurs parents. Leur nombre variait chaque année selon les départs au secondaire

ou les nouvelles inscriptions au fil du temps (n=15 en 2012-2013, n=14 en 2013-2014, n=16 en 2014-2015).

Figure 4 : Participants à la recherche par cohorte



Au total, 24 élèves différents ont participé à au moins l'un des trois moments de collecte des données. Parmi ces 24 élèves, 11 faisaient partie à la fois des cohortes de l'an 1 et de l'an 2, 10 étaient à la fois dans les cohortes de l'an 2 et de l'an 3 et seulement 7 ont participé aux trois temps de collecte des données.

#### 4.3. Instrumentation

Deux outils méthodologiques principaux ont été utilisés, soit un questionnaire écrit et des entretiens individuels semi-dirigés. Le questionnaire et l'entretien ont été utilisés à trois reprises (automne 2012, hiver 2014, hiver 2015). En complément, l'observation directe et le recueil d'un corpus de textes ont été utilisés afin de documenter le contexte de la recherche.

##### Questionnaire

Le questionnaire utilisé est un extrait de la version francophone de l'échelle de motivation scolaire pour le primaire conçue par Guay *et al.* (2010). Les garçons ont été regroupés dans une classe afin de le remplir. L'extrait contenait 12 items constitués d'affirmations simples pour lesquels ils devaient se positionner sur une échelle de type Likert à 5 niveaux : « toujours non », « parfois non », « je ne sais pas », « parfois oui » et « toujours oui ». Chaque item était lu en grand groupe par l'assistante de recherche avant que les élèves n'inscrivent leurs réponses individuellement sur leur feuille-réponse. Trois items ont été analysés en lien avec la perception de compétence : 1) « J'ai toujours bien réussi en lecture »; 2) « Lire, c'est facile pour moi » et 3) « J'apprends rapidement en lecture ».

## Entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés (Poupart, 1997), pour leur part, ont permis de poser un ensemble de questions rattachées au projet plein air et aux différentes facettes de la motivation en lecture qui concernaient le projet de recherche plus vaste à l'intérieur duquel la perception de compétence a été étudiée. Dans un local de classe fermé, les garçons ont rencontré individuellement l'assistante de recherche qui a dirigé chaque entretien d'une durée approximative de 10 minutes. En lien avec la perception de compétence en lecture, trois questions fermées et trois questions ouvertes ont été posées afin de compléter les données recueillies par questionnaire : « Est-ce que tu es bon en lecture? Pourquoi? Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture? Est-ce que le projet plein air t'a permis de t'améliorer en lecture? Qu'est-ce qui te fait dire cela? »

## Observation directe et corpus de textes

En complément, l'observation directe sélective a été utilisée à plusieurs reprises pour chaque classe (un minimum de trois fois par classe, par année) dans le but premier de contextualiser les données recueillies pendant le projet plein air (Laperrière, 2004). Une assistante de recherche formée s'est rendue sur place afin d'observer des périodes d'enseignement rattachées au projet plein air, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur. À l'aide d'une grille, elle devait noter quelles étaient les consignes données par l'enseignante, la durée de chaque activité et les types de supports utilisés (textes imprimés, tableau interactif, thèmes abordés dans les textes). Par ailleurs, quelques textes utilisés pendant le projet plein air ont été recueillis afin de connaître les sujets abordés dans les lectures. Les informations recueillies sur la nature des tâches de lecture pourront enrichir certains passages de la discussion.

### *4.4. Analyse des résultats*

Les données du questionnaire ont fait l'objet de statistiques descriptives pour chaque item. Pour faciliter la compréhension des résultats, les réponses « toujours oui » et « oui » ont été à chaque fois regroupées en « réponses positives », et les réponses « toujours non » et « non » en « réponses négatives ». La réponse « je ne sais pas » a été interprétée comme une « réponse neutre ». Pour faciliter les comparaisons aux différents temps de mesure, les trois items ont été regroupés pour obtenir un score allant de 3 (élève ayant répondu trois fois « toujours non ») à 15 (élève ayant répondu trois fois « toujours oui »).

Pour ce qui est des données d'entretiens, celles-ci ont été retranscrites et elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu en six étapes (L'Écuyer, 1990), c'est-à-dire qu'à partir des données, une liste d'énoncés a été établie puis définie, permettant ainsi la catégorisation des données et leur traitement pour en arriver à une interprétation des résultats. Pour ce faire, une thématisation continue a été employée (Paillé et Mucchielli, 2012), ce qui a permis le regroupement en unités de sens. Les données recueillies par questionnaire et par entretien ont été croisées afin d'obtenir un portrait de la perception de compétence en lecture des garçons à différents moments, permettant aussi une triangulation de ces données (Cohen, Manion et Morrison, 2000).

## 5. Résultats

Dans un premier temps, les réponses obtenues au questionnaire sont d'abord présentées par « cohorte » pour chacun des items. Ensuite, des comparatifs dans le temps seront présentés pour chaque item. Dans un deuxième temps, un portrait des réponses obtenues auprès des sept garçons ayant participé aux trois temps de collecte sera présenté.

### 5.1. Items du questionnaire

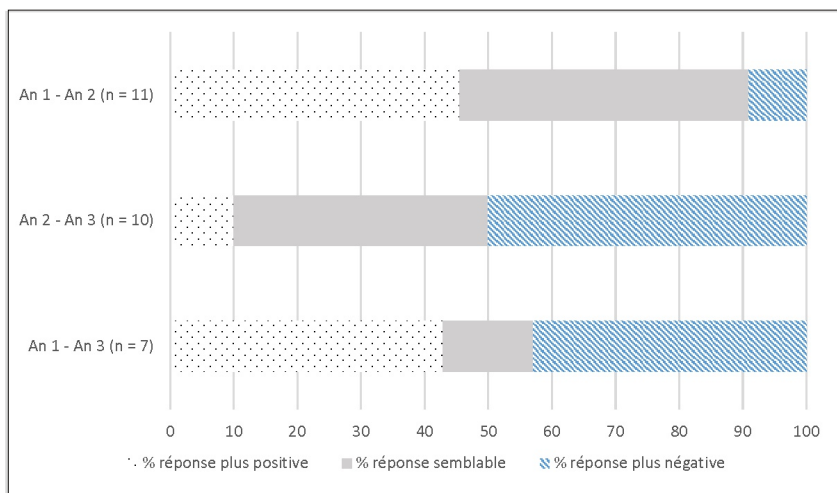
Pour l'item « J'ai toujours bien réussi en lecture », la majorité des réponses se sont avérées positives pour l'an 1 (60 %) et l'an 2 (78 %) du projet, ce qui n'était plus le cas à l'an 3 (50 %). Pour sa part, l'item « Lire, c'est facile pour moi » a donné lieu à des réponses assez similaires selon les cohortes, avec une majorité de réponses positives (72 %, 71 % et 61 %). Finalement, l'item « j'apprends rapidement en lecture » a montré une certaine variabilité entre les cohortes, comme en témoignent les taux de réponse positive : environ 52 %, 86 % et 69 %.

Tableau 2 : Pourcentage de réponses positives par item, par cohorte

	An 1 (n=15)	An 2 (n=14)	An 3 (n=16)
J'ai toujours bien réussi en lecture.	60	78	50
Lire c'est facile pour moi.	72	71	61
J'apprends rapidement en lecture.	52	86	69

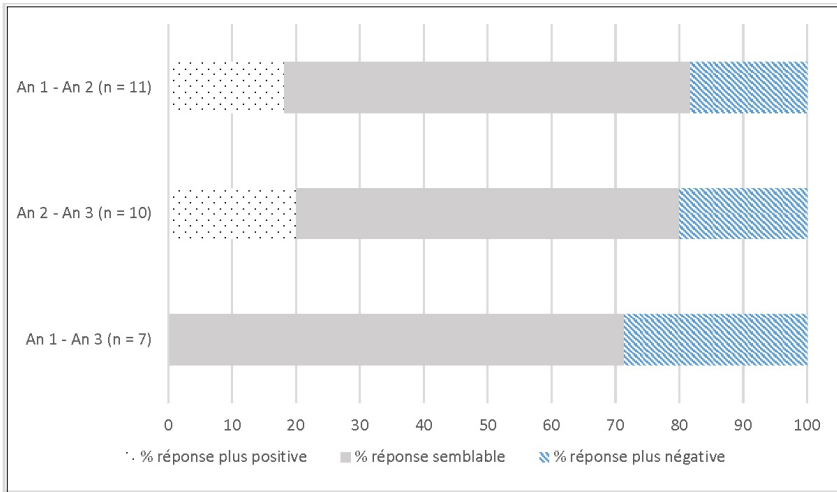
Un portrait plus précis a été dressé pour l’item « J’ai toujours bien réussi en lecture » en jetant un regard sur l’évolution, chez les mêmes garçons, des réponses au fil du temps. Les réponses des garçons ont ainsi pu être comparées dans le temps afin de savoir combien de garçons avaient donné une réponse « plus positive », « semblable » ou « plus négative » entre deux temps de mesure.

Figure 5 : Comparaison des réponses à l’item « J’ai toujours bien réussi en lecture »



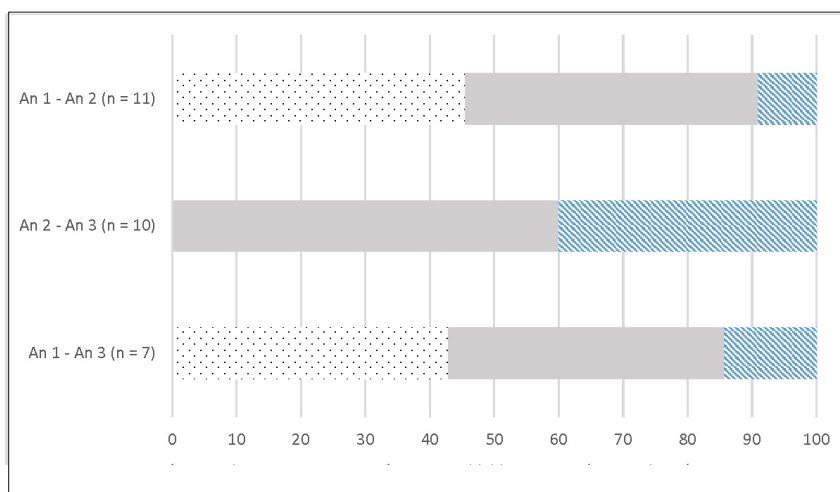
En concentrant l’analyse uniquement sur les réponses des garçons présents à la fois à l’an 1 et à l’an 2 (n=11) pour « J’ai toujours bien réussi en lecture », une réponse plus positive (n=5) ou la même réponse (n=5) a été fournie à l’an 2 dans la majorité des cas (n=10). Seul un élève a donné une réponse avec un score moins élevé lors de la deuxième année. En observant les données cette fois avec les élèves ayant répondu aux années 2 et 3 du projet (n=10), un portrait différent est observé : la moitié (n=5) a donné une réponse plus négative à l’an 3, près de la moitié (n=4) ont donné la même réponse et un seul a donné une réponse avec un score plus élevé qu’à l’an 2. Une analyse des résultats donnés par les élèves ayant répondu trois fois au questionnaire (n=7) a également été réalisée. Ainsi, de l’an 1 à l’an 3 du projet, chez ces 7 élèves, autant d’élèves ont donné une réponse plus positive (n=3) que plus négative (n=3), avec un élève ayant maintenu sa réponse dans le temps.

Figure 6 : Comparaison des réponses à l'item  
« Lire c'est facile pour moi »



En observant seulement les 11 élèves entre l'an 1 et l'an 2 pour « Lire c'est facile pour moi », la majorité a maintenu une même réponse (n=7), tandis qu'il y a eu 2 hausses et 2 baisses. Entre l'an 2 et l'an 3 (n=10), un portrait tout à fait similaire est observé (2 hausses, 2 baisses, 6 maintiens). Par contre, en ne ciblant que les garçons qui ont répondu aux trois temps de mesure (n=7), aucun élève n'a donné une réponse plus positive à l'an 3 qu'à l'an 1. En fait, la majorité a maintenu sa réponse (n=5) alors que 2 ont une réponse plus négative. Ainsi, pour cet item, la majorité des réponses tend à cibler un certain maintien dans la perception du degré de facilité avec lequel sont réalisées les tâches de lecture proposées en général.

Figure 7 : Comparaison des réponses à l'item  
« J'apprends rapidement en lecture »



La figure 7 montre qu'en observant les élèves présents aux années 1 et 2 (n=11) pour « J'apprends rapidement en lecture », on remarque une amélioration (n=5) ou un maintien (n=5) dans la majorité des cas; on ne dénote qu'une baisse. Un portrait très différent apparaît pour les 10 élèves présents aux années 2 et 3 : tous ont soit maintenu leur réponse (n=6), soit donné une réponse plus négative (n=4). Ce portrait négatif, chez ces 10 élèves, est toutefois différent de celui observé chez les 7 élèves ayant participé aux trois temps de mesure : de l'an 1 à l'an 3, seulement un a donné une réponse plus négative qu'au départ, 3 ont maintenu leur réponse et 3 ont donné une réponse plus positive.

En rapportant les scores des trois items, la moyenne obtenue pour les sept garçons ayant participé aux trois temps de mesure était respectivement de 10,3 (é-t : 3,59), 12,7 (é-t : 2,43) et 11,1 (é-t : 3,58). Sur le plan statistique, aucune différence significative n'a pu être détectée entre ces moyennes, fort probablement parce que l'échantillon n'est pas très grand. Par contre, sur le plan qualitatif, les données recueillies par les entretiens semi-dirigés fournissent des compléments d'information qui font ressortir certains éléments explicatifs.

## 5.2. Entretiens individuels

En lien avec les questions posées lors des entretiens individuels, les portraits des sept élèves ayant participé aux trois temps de collecte seront présentés en utilisant des pseudonymes. Deux des six questions

seront présentées hors des portraits, puisque les réponses étaient unanimes. Pour les quatre premières questions, l'utilisation de tableaux permet de mieux comparer les réponses des garçons dans le temps. Voici le portrait de Félix, qui était en 2<sup>e</sup> année lors du premier temps de mesure :

Tableau 3 : Réponses de Félix aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
2 <sup>e</sup> année	Oui.	Non.	13
3 <sup>e</sup> année	Oui.	Quand c'est écrit petit.	12
4 <sup>e</sup> année	Euh... pas très.	Les p'tites lettres, quand c'est trop p'tit.	10

Félix semblait se trouver bon en lecture lorsqu'il était en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, ce qui ne semble plus le cas lorsqu'il a été rencontré en 4<sup>e</sup> année. Son questionnaire semblait indiquer aussi une baisse en lien avec la perception de compétence en lecture, plus particulièrement en 4<sup>e</sup> année. Pourtant, en cherchant à savoir pourquoi il se trouvait « bon » ou « pas très bon », il n'a pas été en mesure de fournir plus d'explications. Il mentionne toutefois la difficulté à lire les lettres lorsqu'elles sont trop petites.

Tableau 4 : Réponses de Marc aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
2 <sup>e</sup> année	Oui.	Quand y'a des points... Bin je m'arrête pas.	14
3 <sup>e</sup> année	Oui très très bon.	Bin les.. les gros mots, les mots longs. [...] Bin les mots que je ne connais pas.	15
4 <sup>e</sup> année	Oui.	Non. ... J'suis très bon.	15

Marc, qui était aussi en 2<sup>e</sup> année lors du premier entretien, semble maintenir une perception de compétence élevée au fil du temps. Les difficultés identifiées se situent au niveau de la ponctuation et des mots longs ou inconnus, mais elles n'altèrent pas sa perception de compétence positive : « J'suis très bon ». Par contre, pour Marc aussi, il s'avère

difficile d'expliquer pourquoi il se trouve bon en lecture, les trois fois il a répondu « parce que... ».

Tableau 5 : Réponses d'Alexandre aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
3 <sup>e</sup> année	Moui.	Hum, ya des mots.	6
4 <sup>e</sup> année	Oui.	Euh. Rien.	13
5 <sup>e</sup> année	Euh... Moyen.	Ben ya des mots qui sont plus durs que d'autres.	7

Le portrait d'Alexandre montre moins de constance, entre autres en ce qui concerne le score associé aux trois items du questionnaire. Même s'il n'est pas en mesure d'expliquer pourquoi il se trouve bon ou « moyen » en lecture, il identifie « des mots » comme pouvant lui poser certaines difficultés. Il ne spécifie pas, toutefois, s'il s'agit de la capacité à identifier ces mots ou de la capacité à les comprendre. Sa perception de compétence en lecture semble moins élevée lorsqu'il est en 3<sup>e</sup> année et en 5<sup>e</sup> année, comparativement au moment où il était en 4<sup>e</sup> année. Sa perception de compétence plus haute concorde avec le fait qu'il ne nomme aucune difficulté particulière en lecture au moment de l'entretien pendant sa 4<sup>e</sup> année.

Tableau 6 : Réponses d'Adrien aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
4 <sup>e</sup> année	Pas pire.	Les, tsé, les affaires la faut que tu écrives pis euh, pis ya des questions pis faut que tu répondes.	8
5 <sup>e</sup> année	Pas pire! Ben, je me débrouille.	Euh, répondre à des questions. C'est parce que je me fais pas trop confiance.	12
6 <sup>e</sup> année	Moyen là.	Ben... des appréciations écrites.	12

Une constance est observée dans les réponses d'Adrien au fil du temps, même si la perception de compétence en lecture semble aller en augmentant entre la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année pour se maintenir en 6<sup>e</sup> année, selon le questionnaire. Bien qu'il semble nuancer l'appréciation qu'il a de sa

compétence en lecture en ne donnant ni une réponse franchement positive, ni une réponse négative (« pas pire » / « moyen »), il identifie chaque fois comme difficile la tâche de répondre à l'écrit à des questions qui suivaient une lecture.

Tableau 7 : Réponses de Gabriel aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
4 <sup>e</sup> année	Ouais.	Des situations de l'école. ... faut tu dises c'est quoi la réponse à la question.	15
5 <sup>e</sup> année	Ben oui. Parce que... la plupart de mes notes c'est des en haut de 80, 95 là.	Les lectures de maths.	15
6 <sup>e</sup> année	Ben... oui. J'ai des bonnes notes.	Euh... non là, tout est correct.	14

Chez Gabriel aussi, dont la perception de compétence semble plutôt positive et se maintenir dans le temps, la lecture semble associée à l'évaluation sous plusieurs formats. En effet, il explique se trouver bon en lecture parce qu'il a de bonnes notes et il admet trouver difficile le fait de répondre aux questions qui suivent une lecture. Il mentionne également une difficulté liée à la lecture en mathématiques.

Tableau 8 : Réponses de Frédéric aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
4 <sup>e</sup> année	Euh... pas pire. C't'à cause moi, j'suis pas très bon en lecture.	C'est, euh, les mots que j'connais pas.	8
5 <sup>e</sup> année	Euh, chu pas le meilleur en lecture.	Les questions. Ben lire pis répondre aux questions dans les lectures.	8
6 <sup>e</sup> année	Euhm. Un petit peu, ben par exemple moi j'lis pas beaucoup.	Ben, c'est comment trouver les réponses.	6

La perception de compétence en lecture de Frédéric ne semble pas très élevée, ce qui se voit à la fois par les items du questionnaire et les réponses de l'entretien. Elle semble se maintenir de la 4<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année, mais elle diminue en 6<sup>e</sup> année. Frédéric mentionne ne pas « être le meilleur », ne pas être « très bon » et ne pas lire beaucoup. Il mentionne également une difficulté pour répondre aux questions qui sont posées après une lecture en spécifiant qu'il est difficile de « trouver » ces réponses, alors qu'en 4<sup>e</sup> année, il mentionnait la difficulté à lire les mots inconnus.

Tableau 9 : Réponses de Kevin aux trois temps de collecte

<b>Niveau scolaire</b>	<i>Est-ce que tu te trouves bon en lecture? Pourquoi?</i>	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour toi en lecture? / Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en lecture?</i>	<b>Score aux 3 items</b>
4 <sup>e</sup> année	Oui. Parce que je lis beaucoup.	Les mots qu'on comprend pas.	8
5 <sup>e</sup> année	Ouais.	A'mettons, y'a plein de mots qu'on comprend pas.	14
6 <sup>e</sup> année	Ouais.	Non.	14

Kevin démontre une certaine constance dans ses réponses au fil du temps (il se trouve bon, il nomme deux fois une difficulté à lire les mots qu'il ne comprend pas), mais sa perception de compétence semble plus élevée alors qu'il est au troisième cycle du primaire, ce qui concorde partiellement avec le fait qu'il ne semble pas en mesure d'identifier ce qui pourrait être difficile pour lui en lecture lorsqu'il est en 6<sup>e</sup> année. Il mentionne lire beaucoup lorsqu'il est en 4<sup>e</sup> année, alors que la difficulté de lire des mots « qu'on comprend pas » est nommée en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année.

Finalement, les réponses aux questions « Est-ce que le projet plein air t'a permis de t'améliorer en lecture? Qu'est-ce qui te fait dire cela? » n'ont pas été incluses dans les tableaux ci-haut parce que tous les garçons, sans exception, ont donné la même réponse aux trois temps de collecte : « Non ». Les explications données pouvaient être sensiblement différentes, mais ces extraits représentent bien l'ensemble des réponses : « On lit pas quand on est dehors. » / « Le projet, c'est l'fun, mais on lit pas. » / « Si tu gèles dehors, lire un livre, ça t'aide pas ben ben. ».

### 5.3. Synthèse des résultats

Les résultats précédents seront synthétisés en fonction des objectifs spécifiques de la recherche dans les prochains paragraphes.

En ce qui a trait au premier objectif, qui était de mesurer et de comparer la perception de compétence en lecture des garçons, les trois cohortes de garçons présentent des pourcentages de réponses positives différents aux items du questionnaire sur la perception de compétence en lecture. L'item qui semble le plus stable entre les cohortes est « Lire c'est facile pour moi ». La plupart des garçons se positionnent différemment à un moment ou à un autre pour chaque item, que ce soit pour donner une appréciation plus positive ou plus négative entre deux moments de collecte. Toutefois, l'item « Lire c'est facile pour moi » se distingue des deux autres parce qu'un plus grand pourcentage de garçons présente une stabilité dans la réponse donnée au fil du temps. Finalement, les réponses

plus négatives sont observées en plus grand nombre entre l'an 2 et l'an 3 du projet (les baisses se situent davantage entre l'an 2 et l'an 3, tandis que les hausses sont plus nombreuses entre l'an 1 et l'an 2). Ce mouvement dans la moyenne est aussi observé chez les 7 garçons qui ont participé aux trois temps de collecte (augmentation entre l'an 1 et l'an 2, diminution entre l'an 2 et l'an 3).

Le deuxième objectif était de décrire l'évolution de la perception de compétence en lecture des garçons. À cet égard, les scores de Félix, de Gabriel et de Frédérick sont moins élevés à l'an 3 qu'à l'an 1 : leurs parcours sont toutefois différents. Félix se trouvait bon en début de parcours, ce qui n'est plus le cas à l'an 3. Gabriel s'est toujours trouvé bon en lecture, tandis que Frédérick s'est toujours trouvé « pas très bon ». Pour leur part, les scores de Marc, d'Adrien et de Kevin sont caractérisés par une augmentation entre l'an 1 et l'an 2, puis un maintien entre l'an 2 et l'an 3. Marc et Kevin disent se trouver bons en lecture aux trois moments de collecte, tandis qu'Adrien dit se trouver « moyen » ou « pas pire ». Finalement, le portrait d'Alexandre est caractérisé par une plus grande variabilité dans le temps, qui transparait dans ses réponses : celles de l'an 1 et de l'an 3 sont plus nuancées et accompagnées d'une identification de la difficulté avec certains mots, ce qui n'est pas le cas à l'an 2, où il dit se trouver bon en lecture et où il ne rapporte rien qui lui paraîtrait difficile dans cette activité.

Pour le troisième objectif, qui était d'identifier les tâches de lecture relevant du projet plein air que les garçons reconnaissent comme étant liées à leur perception de compétence en lecture, la majorité des garçons ne fournissent pas d'éléments de réponse au moment d'expliquer pourquoi ils se trouvent bons ou non en lecture. Seuls deux d'entre eux mentionnent la quantité de lecture réalisée pour expliquer leur réponse, soit en mentionnant lire beaucoup (Kevin) ou, à l'inverse, pas beaucoup (Frédérick), tandis que Gabriel fait référence à ses bonnes notes en lecture. Par ailleurs, les difficultés en lecture identifiées par les garçons sont de l'ordre de l'identification de certains mots (Félix pour la grosseur des caractères d'écriture, Marc pour les mots longs, Marc et Frédérick pour les mots inconnus), de la compréhension de certains mots plus difficiles (Kevin), de la ponctuation (Marc), des réponses à fournir par écrit à des questions portant sur des textes lus (Adrien, Gabriel et Frédérick) et de la lecture en mathématiques (Gabriel). Alexandre a fait référence à des mots plus « durs », mais il n'a pas précisé s'il s'agissait de la compréhension ou de l'identification de ces mots qui était difficile. Finalement, aucun des garçons ne pense que le projet plein air a contribué à développer ses capacités à réaliser des tâches en lecture. Leurs commentaires indiquent que les garçons ne reconnaissent pas la présence de tâches de lecture au sein du projet plein air.

## 6. Discussion

Les prochains paragraphes permettront de discuter les résultats obtenus et d'émettre des hypothèses explicatives permettant de soutenir leur interprétation. D'abord, les résultats quantitatifs « par cohorte » révèlent des portraits de groupe assez similaires d'une année à l'autre, qui pourraient même suggérer une certaine constance dans la perception de compétence en lecture chez les garçons. Toutefois, les comparaisons effectuées sur le plan individuel ne suggèrent pas toujours une telle constance : des résultats tantôt plus élevés, tantôt plus bas sont observés entre les différents temps de mesure de la perception de compétence en lecture, ce qui corrobore plutôt l'aspect dynamique de la motivation en lecture (Viau, 2009).

Pour expliquer les variations observées au fil du temps chez certains garçons pour l'item « J'ai toujours bien réussi en lecture », il est possible d'avancer que, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils accumulent d'expériences de réussite ou d'échec en lecture, selon le cas. Comme la perception de compétence tire en partie sa source des expériences antérieures en lecture (Bouffard *et al.*, 2005; Viau, 2009), un score moins élevé pour cet item pourrait être associé à un plus grand nombre de tâches de lecture n'ayant pas été « réussies », ou du moins, n'ayant pas été perçues comme réussies par les garçons. Une baisse plus généralisée est observée pour cet item entre l'an 2 et l'an 3 du projet (contrairement à l'écart entre l'an 1 et l'an 2), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, plus le niveau de difficulté des tâches de lecture proposées en contexte scolaire augmente : ceux qui n'ont pas développé leurs habiletés en lecture en parallèle présentent plus de difficultés au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur parcours scolaire, creusant ainsi un fossé entre bons et « mauvais » lecteurs (Écalle et Magnan, 2015). Un nombre plus élevé de « tâches échouées » pourrait ainsi contribuer à une perception de compétence moins élevée en lecture. Le corpus de textes recueillis pendant la réalisation du projet plein air montre effectivement un niveau de difficulté différent, allant en augmentant du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle du primaire (longueur des textes, richesse du vocabulaire, etc.). Ces résultats pourraient entrer dans la même lignée que ceux obtenus pour l'item « j'apprends rapidement en lecture », car plusieurs ont donné une réponse plus négative à l'an 3. Ainsi, les réussites antérieures et la perception de rapidité d'apprentissage en lecture semblent davantage liées chez les garçons (perception que plus on apprend rapidement, mieux on réussit).

Une plus grande stabilité dans les réponses au fil du temps est observée pour l'item « Lire, c'est facile pour moi », ce qui laisse penser que la facilité à lire n'est pas nécessairement associée à la perception de réussite ou de vitesse d'apprentissage pour les garçons. Cette distinction ouvre la porte aux questionnements sur la nature perçue des apprentissages en lecture. Apprendre plus vite correspond-il, pour les garçons, à apprendre plus d'éléments leur permettant de mieux réussir, conférant ainsi davantage une nature « quantitative » aux apprentissages (ex. : j'en apprends plus, je lis plus, j'ai des meilleures notes), contrairement à une nature qualitative (ex. : je trouve facile de comprendre un texte)? L'analyse des résultats qualitatifs fournit plus d'éléments de compréhension pour ces portraits quantitatifs diversifiés.

Les données qualitatives recueillies ont permis de mettre en évidence que les garçons ont certes des profils différents en ce qui concerne le « mouvement » dans leur perception de compétence au fil des ans, mais qu'ils ont un point important en commun : la difficulté à identifier « pourquoi » ils se trouvent bons (ou pas) en lecture. Gabriel fait référence à ses notes pour expliquer qu'il est « bon » : pour lui, ses réussites antérieures à la source de sa perception de compétence seraient donc liées aux résultats des évaluations formelles. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, pour plusieurs, les activités considérées comme « importantes » sont celles qui « comptent » dans le bulletin (Bloome *et al.*, 2000; Viau, 2002). Pour leur part, Frédérick, qui semble avoir une perception de compétence plutôt basse, et Kevin, qui semble avoir une perception de compétence plutôt haute, lient tous deux leur perception de compétence à la quantité de lecture effectuée (« j'lis pas beaucoup » / « parce que je lis beaucoup »). Il est ainsi possible qu'ils reconnaissent que « plus on lit, plus on s'améliore », puisqu'il faut en effet lire une diversité et une quantité de textes variés afin de développer nos compétences en lecture (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005), ce qui expliquerait en partie leurs réponses.

Les garçons disant se trouver bons en lecture, tout comme ceux qui disent ne pas se trouver bons, identifient des éléments qui leur paraissent plus difficiles et qui pourraient expliquer, du moins partiellement, les tâches à considérer comme « expériences antérieures » à l'origine de leur perception de compétence (Bandura, 2007; Viau, 2009). Une première catégorie de difficultés concerne les particularités de la langue. Chez Félix, Marc et Frédérick, l'identification de certains mots (longs, inconnus ou écrits en petits caractères) semble poser problème. Cette caractéristique des mots « longs » est suffisante pour décourager certains jeunes à poursuivre la lecture de texte qu'ils ont entreprise (Cunningham, 2009), pouvant ainsi mener à l'abandon de certaines

tâches de lecture : la perception de compétence à accomplir ces tâches en serait alors altérée. Dans le même ordre d'idées, Kevin mentionne la difficulté à comprendre certains mots, ce qui réfère souvent à la connaissance des mots eux-mêmes (vocabulaire) nécessaire à la compréhension d'une phrase ou d'un texte (Fisher, Frey et Ross, 2009). Lorsqu'il y a des mots plus « durs » (pour reprendre la formulation d'Alexandre), la perception de compétence en lecture pourrait tirer sa source d'une difficulté à atteindre le but ultime de la lecture, soit de comprendre le texte lu, puisque l'identification des mots et leur compréhension lui sont étroitement associées (Cunningham, 2009; Écalle et Magnan, 2015; Fisher, Frey et Ross, 2009; Giasson, 2011). Dans la même catégorie de difficultés liées à la langue écrite, Marc mentionne une difficulté à « s'arrêter » lorsqu'il y a un point, faisant référence à la fluidité en lecture, également liée à la compréhension (Little *et al.*, 2017). Ces exemples peuvent laisser penser que la perception de compétence en lecture des garçons pourrait être rattachée à des tâches nécessitant d'abord la compréhension du texte lu. Bien que ces perceptions puissent être associées à des textes lus dans le cadre du projet plein air, l'association ne peut être exclusivement réservée à ce contexte et les tâches de lecture ayant mené à ces explications chez les garçons peuvent très bien avoir été réalisées dans une variété de contextes.

Une deuxième catégorie de difficultés concerne les tâches d'évaluation plus traditionnelles qui ont été proposées aux garçons en dehors du projet plein air, qui consistaient à fournir par écrit des réponses à des questions portant sur les textes lus. Dans le cas d'Adrien, de Gabriel et de Frédérick, la lecture en soi n'est pas signalée comme étant difficile, mais semble étroitement associée à un contexte d'évaluation où des questions sont posées après une lecture (par exemple, pour vérifier la compréhension). Ces trois garçons identifient ces tâches « d'écriture » et de « réponses aux questions » comme étant de la lecture, alors que ce n'est pas le cas (Bloome *et al.*, 2000). Dans ces conditions, qu'en est-il de leur conception de la lecture? Comme le soulignent Wilhelm et Smith (2015), c'est souvent la nature des tâches proposées en classe qui amène les garçons à se désintéresser de la littérature pendant leur parcours scolaire. Leurs intérêts hors de l'école se trouvant parfois trop éloignés de ce qui se passe en salle de classe, ils ne s'y retrouvent plus (Wilhelm et Smith, 2015). Ainsi, comme pour un bon nombre de garçons (Wilhelm et Smith, 2015), il est possible que pour Adrien, Gabriel et Frédérick, la lecture corresponde à des contextes d'évaluation, ou encore, à des formats plus « traditionnels » de lecture (sur papier, réalisée assis, en classe, sur le pupitre), ce qui peut les avoir menés à concevoir leur

perception de compétence à partir de leurs succès antérieurs lors de ces évaluations. Comme mentionné plus haut, ils pourraient partager cette conception que les activités « importantes » de lecture sont celles qui « comptent » sur le bulletin (Bloome *et al.*, 2000; Viau, 2002). Gabriel affirme d'ailleurs se trouver bon en lecture parce qu'il a de bonnes notes, ce qui appuie cette hypothèse. Ces perceptions sont toutefois très éloignées des tâches de lecture qui étaient proposées à l'intérieur du projet plein air.

Gabriel est le seul à avoir mentionné une troisième catégorie de difficultés liées à la lecture, soit la « lecture de maths ». Cette formulation peut laisser croire que la lecture est perçue par Gabriel comme une habileté permettant de réaliser des tâches dans d'autres contextes que les tâches évaluatives mentionnées plus haut, ce qui pourrait être associé à une vision décloisonnée de la lecture. Considérant qu'il y avait des tâches mathématiques intégrées au projet plein air, il est possible que Gabriel y ait fait référence. Toutefois, cette formulation ne permet pas d'exclure la possibilité que ces tâches soient liées à des évaluations en mathématiques, et la nature des tâches liées aux mathématiques et pouvant être à l'origine de la perception de compétence en lecture de Gabriel n'est pas assez définie dans cet exemple.

En somme, parmi les difficultés nommées, aucune ne se rattache directement et exclusivement aux particularités du projet plein air. Ainsi, un constat important découle de l'ensemble des entretiens réalisés : aucun garçon ne pense que le projet plein air a contribué à développer ses capacités à réaliser des tâches en lecture. En effet, les commentaires des garçons indiquent qu'ils ne reconnaissent pas la présence de tâches de lecture au sein du projet plein air. Pourtant, comme spécifié plus haut, un ensemble de tâches signifiantes de lecture, intégrées au projet plein air, leur étaient présentées au quotidien. Les stratégies de lecture n'étaient pas travaillées en « ayant à répondre à des questions à l'écrit », mais bien à travers des questions orientées vers les comportements à adopter en plein air, par exemple : « Maintenant que je comprends les propriétés isolantes de certains textiles, comment dois-je m'habiller pour sortir aujourd'hui? » Par ailleurs, comment un garçon ayant de la difficulté à lire les consignes du rallye (et à les comprendre) aurait-il pu retrouver son chemin en forêt et trouver le bon point de rencontre? Comment se fait-il que la réussite de ces tâches ne figure pas clairement parmi les origines possibles de la perception de compétence en lecture des garçons? Deux pistes explicatives sont proposées ici.

Premièrement, il est possible que l'expérience scolaire des garçons, avant la mise en place du projet plein air, ait été parsemée d'activités de

lecture plus conventionnelles (lire assis à son bureau, dans le cadre des périodes de français, etc.) (Wilhelm et Smith, 2015). Il en est de même pour les évaluations dans lesquelles les élèves avaient à répondre par écrit à des questions sur les textes lus (ces activités continuaient d'ailleurs à se faire hors du projet plein air, en parallèle) (Viau, 2002). Or, malgré un mouvement dans la perception de compétence en lecture chez tous les garçons rencontrés à trois reprises, leurs explications liées aux difficultés en lecture persistent souvent dans le temps. Souvent, ce qui est une source de difficulté se maintient dans le temps et peut même s'accroître, comme en témoigne le fait de donner les mêmes réponses à deux ou trois reprises (Écalle et Magnan, 2015; Wilhelm et Smith, 2015). Se pourrait-il que ce soit également le cas pour les catégories de tâches considérées par les garçons comme étant de la « lecture » et qu'ils associent celle-ci à un cadre conventionnel, scolaire et évaluatif? Leur perception de compétence en lecture serait alors alimentée par leur réussite dans ces tâches dont l'identification à la « lecture » persiste, et ce, malgré la présence d'une variété de contextes signifiants de lecture, tels que le projet plein air.

Deuxièmement, une autre piste explicative concerne les activités qui intéressent réellement les garçons, qui les passionnent, soit ces activités qui font qu'ils en oublient la notion du temps lorsqu'ils s'y engagent (Wilhelm et Smith, 2015). Se pourrait-il que ce soit le cas des activités liées au projet plein air vécues à l'école? Lors des entretiens individuels de notre projet, tous les garçons rencontrés ont affirmé aimer participer au projet plein air et y apprendre beaucoup de notions utiles. Toutefois, les travaux de Wilhelm et Smith (2015) rapportent que les activités « passionnantes » pour les garçons ont en commun des caractéristiques précises, c'est-à-dire la présence d'un défi, la présence de buts précis et de rétroaction, un sentiment de compétence, l'importance des échanges sociaux et un accent sur l'immédiat. Or, plusieurs tâches de lecture proposées à l'intérieur du projet plein air correspondaient à ces caractéristiques. Par exemple, le fait d'avoir à lire des consignes lors du rallye extérieur entraînait une action immédiate (trouver le bon endroit) avec une rétroaction immédiate (s'il n'y a personne, je suis au mauvais endroit), comportait un défi réel (je dois réellement trouver mon chemin dans la forêt) dans un contexte social (je dois retrouver mes pairs). Lorsque toutes ces conditions gagnantes sont rassemblées autour d'une tâche de lecture, se pourrait-il que les garçons en oublient qu'ils « lisent »? Ainsi, malgré la réussite de ces tâches, elles n'ont pas été identifiées comme pouvant contribuer à la perception de compétence en lecture, probablement parce que les garçons ne se rendaient pas toujours compte qu'ils « lisaient ».

## 7. Conclusion et limites

La présente recherche a permis de documenter, sur une période de trois années consécutives, les mouvements dans la perception de compétence en lecture de garçons du primaire. De plus, cette évolution a été documentée à l'intérieur d'un contexte de projet intégrateur particulier lié au plein air (français, sciences, mathématiques, éducation physique) au sein duquel des activités signifiantes de lecture étaient proposées. L'aspect dynamique de la perception de compétence en lecture a été mis en évidence. Par ailleurs, les éléments qui pouvaient apparaître difficiles en lecture pour les garçons indiquent qu'ils semblent accorder de l'importance à comprendre ce qu'ils lisent, entre autres en identifiant correctement les mots, mais aussi qu'ils associent la lecture à un contexte d'évaluation où des questions sont posées après une lecture. Malgré la diversité de tâches de lecture qui leur ont été proposées dans le cadre du projet en plein air, ces garçons ne semblent pas lier ces tâches à leur perception de compétence en lecture, ni même admettre la présence de « lecture » au sein du projet.

Ces résultats s'inscrivent à l'intérieur d'un contexte précis et ne sauraient être généralisés puisqu'un petit nombre d'élèves a été rencontré. Par ailleurs, une autre limite se rapporte aux données recueillies lors des entretiens individuels : même en reformulant les questions posées ou en complétant toujours les questions par « Pourquoi dis-tu cela? », les garçons s'exprimaient, pour la plupart, avec peu de mots et ils ne précisaient pas souvent leurs réponses, comme en témoignent les passages rapportés plus haut.

Cette recherche a permis de mieux comprendre comment les garçons définissent certaines tâches de lecture pouvant être à l'origine de leur perception de compétence. Dans le milieu scolaire, les résultats de cette recherche permettent de mieux cerner les interventions à mettre en place afin de valoriser, auprès des élèves, tous les formats de lecture et de reconnaître des tâches variées comme étant réellement de la « lecture ». Si les garçons ne semblent pas reconnaître la présence de « lecture » au sein d'un projet intégrateur motivant, est-ce parce qu'ils étaient trop absorbés par ce qu'ils faisaient pour réaliser qu'ils « lisaient »? Ce serait probablement une piste à retenir pour des interventions visant à favoriser la motivation en lecture des garçons. D'autres pistes d'intervention concernent la valorisation des buts d'apprentissage de la lecture, et non seulement celle des buts de performance (Cambria et Guthrie, 2010). Cela pourrait se faire par une valorisation de ce que la lecture permet aux jeunes d'accomplir au quotidien, hors de tout contexte d'évaluation.

Ceci permettrait d'élargir les sources de la perception de compétence en lecture des élèves : en effet, ce qu'ils considéreraient comme des réussites antérieures en lecture serait alors associé à une diversité de tâches.

En guise de recherches ultérieures, il serait intéressant de documenter les retombées sur la motivation en lecture des élèves du primaire d'un enseignement où l'évaluation de la lecture se fait au sein même des tâches de lecture significatives qui sont proposées au quotidien, c'est-à-dire où l'évaluation n'est pas une tâche séparée et isolée.

## Références bibliographiques

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad. 2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.001>
- Bloome, D., Katz, L., Solsken, J., Willett, J. et Wilson-Keenan, J.-A. (2000). Interpellations of Family/Community and Classroom Literacy Practices. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 155-163. doi: 10.1080/00220670009598704
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ThereseBouffard.pdf>
- Boyer, M.-C. (2009). *Comment aider les garçons en lecture et en écriture? compte-rendu d'une recherche-action collaborative effectuée sur une période de cinq ans auprès de garçons de milieux défavorisés* (978-2-550-55761-6). Récupéré de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1944917>
- Cambria, J. et Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29.
- Chen, P.-H. et Wu, J.-R. (2010). Rewards for Reading: Their Effects on Reading Motivation. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research methods in Education* (5<sup>e</sup> éd.). New York, N. Y. : Routledge/Falmer.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Cunningham, P. M. (2009). Polysyllabic words and struggling adolescent readers. The morphemic link to meaning, reading and spelling “big” words. Dans K. D. Wood et W. E. Blanton (dir.), *Literacy Instruction for Adolescents. Research-Based Practice* (p. 307-327). New York, N. Y. : Guilford Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, N. Y. : University of Rochester Press.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ehri, L.C. (2009). Learning to read in English. Teaching phonics to beginning readers from diverse backgrounds. Dans L. M. Morrow, R. Rueda et D. Lapp (dir.), *Handbook of Research on literacy and diversity* (p. 292-319). New York, N. Y. : Guilford Press.
- Everhart, N. (2005). A Crosscultural Inquiry into the Levels of Implementation of Accelerated Reader and Its Effect on Motivation and Extent of Reading: Perspectives from Scotland and England. *School Library Media Research*, 8.
- Fisher, D., Frey, N. et Ross, D. (2009). Comprehension is more than a strategy. Dans K. D. Wood et W. E. Blanton (dir.), *Literacy Instruction for Adolescents. Research-Based Practice* (p. 328-343). New York, N.Y. : Guilford Press.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. et Boivin, M. (2010). Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. doi: 10.1348/000709910X499084
- Hutchison, D. (2016). *L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet. Faire la différence... De la recherche à la pratique* (Monographie de recherche n° 60). Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509.

- Jolicoeur, M. et Cormier, M. (2017). Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs. *Éducation et francophonie*, 45(2), 132-150.
- Klauda, S. et Guthrie, J. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. doi: 10.1007/s11145-014-9523-2
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Laperrière, A. (2004). L'observation directe. Dans B. Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Leblanc, P. (2005). *Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lemos, M. S. et Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- Lessard, A. (2017). Recherche-action en contexte de projet plein air interdisciplinaire au primaire : nature des savoirs développés par les praticiens et réflexions méthodologiques. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 90-111. Récupéré de : [http://www.uqac.ca/rhe/wp-content/uploads/2017/03/Lessard\\_rhe2017.pdf](http://www.uqac.ca/rhe/wp-content/uploads/2017/03/Lessard_rhe2017.pdf)
- Little, C. W., Hart, S. A., Quinn, J. M., Tucker-Drob, E. M., Taylor, J. et Schatschneider, C. (2017). Exploring the Co-Development of Reading Fluency and Reading Comprehension: A Twin Study. *Child Development*, 88(3), 934-945.
- Logan, S. et Medford, E. (2011). Gender Differences in the Strength of Association between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Marinak, B. A. et Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. doi: 10.1080/19388070902803795
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. et Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005). *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf)
- Mucherah, W. et Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235. doi: 10.1080/02702710801982159
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et coll., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Montréal : Gaëtan Morin.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation (RCRLA). (2009). *Rapport et recommandations*. Document téléaccessible à l'adresse : [http:// docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf](http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf)
- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A. et Lyytinen, H. (2014). Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers and Education*, 71, 237-246. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.008>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, N. Y : The University of Rochester Press.
- Schiefele, U. et Löweke, S. (2018). The Nature, Development, and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421. doi: 10.1002/rrq.201
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modeling. *Reading et Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.

- Schwabe, F. McElvany, N., et Trendtel, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi:10.1002/rrq.92
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *Reading Teacher*, 66(3), 211-220.
- Serafini, F. (2013). Supporting Boys as Readers. *Reading Teacher*, 67(1), 40-42. doi:10.1002/TRTR.1187
- Sharp, C., Blackmore, J., Kendall, L., Greene, K., Keys, W., Macauley, A., Schagen, I. et Yeshanew, T. (2003). *Playing for Success An Evaluation of the Fourth Year*. Nottingham : National Foundation for Educational Research.
- Spinath, B., Harald Freudenthaler, H. et Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>
- Stoloff, S. et Beaudoin, S. (2012). Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis. *Recherches qualitatives – Les enjeux méthodologiques des recherches participatives (13)*, 20-34.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A. et Armstrong, C. (2018). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145-018-9907-9
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation? *Québec français*, (127), 77-79.
- Wigfield, A. et Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. doi: 10.1080/00461520701621038
- Wilhelm, J. D. et Smith, M. W. (2015). Reading Don't Fix No Chevys (Yet!): Motivating Boys in the Age of the Common Core. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(4), 273-276. doi:10.1002/jaal.361
- Woodford, H. (2016). Engaging young adolescents with reading. *Literacy Learning: The Middle Years*, 24(2), 43-54.



**La communauté de recherche lexicale :  
perceptions des élèves et des enseignants  
sur une démarche dialogique et multimodale  
d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques**

**CONSTANCE LAVOIE**

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

**MARTINE PELLERIN**

*Campus Saint-Jean de l'université de l'Alberta, Edmonton,  
Alberta, Canada*

**ANNE BREL-CLOUTIER**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**RENÉ BEUPARLANT**

*Campus Saint-Jean de l'université de l'Alberta, Edmonton,  
Alberta, Canada*

## **Introduction**

Les recherches récentes visant le renouvellement des pratiques en littératie en salle de classe (Dagenais et Toohey, 2014; Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012; Pellerin, 2017b) évoquent l'importance d'intégrer de multiples modalités dans le développement des différentes composantes de la littératie. L'essor de l'utilisation de nouvelles technologies numériques et mobiles en salle de classe et, en particulier, les nouvelles possibilités multimodales et sensorielles qu'offrent celles-ci contribuent à l'émergence de nouveaux modes de représentation, d'expression, d'action et d'engagement de la part des élèves dans le développement des compétences en littératie (Pellerin, 2018). Malgré une préoccupation accrue de repenser les pratiques didactiques de l'enseignement du vocabulaire (Marzano, 2004), l'adoption de pratiques didactiques innovantes du lexique visant l'adoption du dialogue oral et l'accès aux multiples modalités offertes par les nouvelles technologies s'avère peu

explorée en salle de classe. À la lumière de la nécessité d'un renouvellement des pratiques didactiques de l'enseignement du lexique en salle de classe, et plus particulièrement de l'enseignement des relations sémantiques, la présente étude avait comme objectif de mettre au point une démarche dialogique qui favorise avant tout l'utilisation de l'oral comme outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage des relations sémantiques tout en faisant appel aux nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles offertes par les nouvelles technologies numériques.

L'élaboration de la démarche didactique de la communauté de recherche lexicale (CRL) est le fruit d'un partenariat de type recherche-action collaborative avec des enseignantes et leurs élèves au primaire en contexte multilingue au Québec et deux chercheuses universitaires en éducation. L'objectif de ce chapitre est de présenter et d'analyser les perceptions des élèves et des enseignantes sur les avantages et les limites des différentes étapes de la CRL. Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons ces différentes étapes et leur mise en œuvre. Ensuite, nous décrirons et nous analyserons les perceptions des élèves et des enseignantes quant aux avantages et aux limites de chacune des étapes de la CRL pour l'enseignement et l'apprentissage des relations sémantiques. La mise de l'avant de la CRL comme approche didactique innovante pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique, et plus particulièrement des relations sémantiques, contribue à la construction de nouvelles connaissances praxéologiques. Cette étude vise à promouvoir l'importance d'adopter des modalités multiples dans les pratiques didactiques de l'enseignement du lexique, et de reconnaître l'apport de l'oral et des nouvelles possibilités multimodales qu'offrent les technologies numériques comme outils au service de l'enseignement des relations sémantiques.

## **1. Problématique**

La connaissance lexicale est multidimensionnelle, car il existe plusieurs notions lexicales (polysémie, relation sémantique, homophonie, etc.). Nous avons retenu la notion de relation sémantique, puisque la mise en réseau de mots est un outil pour approfondir le sens des mots. Ce qui complexifie le travail sur les relations sémantiques, c'est que la signification d'un mot n'est pas immuable; elle se développe chez l'apprenant : « Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes » (Vygotski, 1987, p. 370). Cette étude se base sur la critique de Vygotski du postulat de l'immuabilité de la signification du

mot. Elle met en application l'idée que la signification d'un mot se construit dans l'interaction et s'enrichit d'une série de liaisons avec d'autres mots. Développer les relations sémantiques chez l'enfant nécessite de connaître le sens qu'il donne aux mots et les liens qu'il tisse entre les mots afin qu'il s'ensuive un travail d'approfondissement sur les relations sémantiques. Travailler les relations sémantiques est complexe, car cela nécessite de mobiliser les mots connus et d'approfondir les représentations que les apprenants en ont pour tisser des liens entre les mots. L'ouvrage *Pensée et langage* de Vygotski (1987) est l'un des premiers à critiquer les approches purement linguistiques qui traitent la sémantique comme un contenu objectif en isolant le travail sémantique de la pensée. Approfondir le sens d'un mot ne peut pas se faire sur un mode d'inventaire d'une collection de façon statique et livresque, en proposant uniquement de lire les sens du mot dans le dictionnaire. Comme le propose Vygotski (1987), il ne s'agit pas de viser l'acquisition immédiate du sens des mots, mais de travailler le mot comme constituant de la « pensée verbale » à travers une démarche favorisant l'interaction entre la pensée et la signification du mot :

Ainsi, la signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel; cependant, cela ne signifie pas pour elle une appartenance purement extérieure à deux domaines de la vie [...] C'est [la signification] un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'unité du mot et de la pensée. (p. 321)

Notre étude se positionne dans une perspective où le travail d'approfondissement des relations sémantiques est indissociable des approches dialogiques. Nonnon (2008) indique que la signification de certains mots est plus complexe à apprendre et à enseigner quand l'élaboration du contenu sémantique nécessite une réorganisation de l'expérience. Pour aborder cette problématique, la démarche didactique propose une approche pour travailler les relations de sens de certains mots qui nécessitent une réorganisation des représentations de l'apprenant (p. ex. : *bonheur, rechercher, cadeau*).

Les enseignants centrent plus leur travail lexical autour d'exercices ponctuels (Calaque, 2000) ou de listes de mots prescrites par les manuels scolaires (Anctil et Charron, 2006). Des trois facettes du lexique (forme, sens, usage), l'orthographe – la forme écrite – constitue la facette du lexique la plus travaillée en classe. Dreyfus (2004) note aussi que peu d'enseignement systématique du lexique est mené en classe. Les enseignants approfondissent très peu le potentiel communicatif lorsqu'ils et elles travaillent le lexique (Calaque, 2000). Plus précisément, pour l'enseignement du sens des mots, Nonnon (2008) indique que les approches discursives sont à privilégier pour le développement du vocabulaire. Dans des travaux antérieurs, Mazière (1993) recommandait

également de recourir à la pratique personnelle de la langue de l'apprenant et d'exploiter le potentiel dialogique des mots pour travailler leur sens. Pourtant, la place accordée aux activités pédagogiques dialogiques est souvent mince, surtout après le préscolaire (Fisher et Doyon, 2000). Même s'il existe peu de démarches didactiques dialogiques pour l'enseignement du vocabulaire, celle de Marzano (2004) vise l'étendue du vocabulaire plutôt que la profondeur de la connaissance du sens des mots. À la lumière de l'importance des approches dialogiques pour l'enseignement des contenus lexicaux et du manque de pratiques systématiques pour l'approfondissement des notions lexicales, nous avons choisi de développer une démarche didactique dialogique et multimodale pour l'enseignement des relations de sens de mots connus. L'approche a été conçue pour les élèves de la fin du primaire, puisque les notions de liens de sens (synonymie, antonymie, mots thématiques et famille de mots) sont prescrites pour les enfants du primaire âgés de 8 à 12 ans (MELS, 2011) et parce que peu de démarches didactiques lexicales existent pour cette tranche d'âge.

En réponse aux lacunes qui émergent de cette problématique, l'équipe de recherche a conçu une démarche dialogique et multimodale d'enseignement-apprentissage des relations de sens qu'entretiennent les mots entre eux : la communauté de recherche lexicale (CRL).

## **2. Cadre théorique**

La communauté de recherche lexicale prend ancrage dans l'approche de la communauté de recherche philosophique. Elle est aussi informée par les théories dialogiques d'enseignement du lexique et les approches multimodales.

### *2.1. Approche de la communauté de recherche philosophique*

Le terme et la méthode des CRL se sont inspirés de la communauté de recherche philosophique (CRP), un modèle pédagogique créé par les philosophes et pédagogues Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp sous le nom de *Community of Philosophical Inquiry* (CPI) (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Cette approche pédagogique se base sur le principe qu'une bonne éducation aide les enfants à trouver des significations et à comprendre le sens de ce qu'ils apprennent. La dynamique traditionnelle enseignant-élève, dans laquelle il y a transmission du savoir unilatérale, est transformée en une dynamique où les élèves sont les acteurs de leur propre acquisition de connaissances. Plutôt que de remplir la tête des enfants avec des connaissances, on leur

apprend à penser par eux-mêmes afin qu'ils parviennent à se construire un savoir qui repose sur des bases solides et réfléchies. L'apprentissage par la pratique a été originellement pensé et mis en place dans les écoles laboratoires du philosophe et pédagogue américain John Dewey, puis appliqué dans des écoles laboratoires de l'université de Chicago. Dans ces écoles, il mettait à l'épreuve sa vision pragmatique de l'éducation selon laquelle l'enfant prend part à son éducation. Dans cette même visée, l'approche de la CRP préconise une méthodologie qui s'appuie sur l'autonomie de l'enfant et sur la pratique du dialogue.

La CRP est composée de participants, d'observateurs et d'un animateur ou d'une animatrice. Les participants sont placés en cercle afin de leur permettre de s'adresser les uns aux autres. Ce sont eux qui parleront et qui décideront des sujets abordés alors que l'animateur, faisant aussi partie du cercle, les questionnera et les guidera. Le groupe est divisé en deux et les observateurs sont installés à l'extérieur du cercle et prennent en note les actes de pensée qui ont été mobilisés lors du dialogue. Les observateurs doivent alors garder le silence, et c'est uniquement après la discussion qu'ils et elles feront part de leurs observations. Lors de la discussion, les participants pratiquent le dialogue tout en respectant des critères spécifiques à l'argumentation. Le rôle des participants ne se réduit pas à la prise de parole, mais consiste aussi à pratiquer l'écoute active et attentive. Ainsi, ils apprennent graduellement quand et comment être efficaces dans leurs interventions.

Sasseville et Gagnon (2012) ont répertorié plusieurs critères que l'on peut observer en CRP. Ces critères sont en quelque sorte des outils de pensée que l'on utilise généralement dans l'exercice d'argumentation. Ces outils ne sont pas imposés aux participants; les animateurs les mettent plutôt en évidence lorsqu'ils sont utilisés durant le dialogue. Ce répertoire de critères permet donc de prendre conscience des outils de pensée que l'on utilise en argumentation, apportant à la méthode de la CRP une approche métacognitive explicite. Durant la discussion, le groupe d'observateurs note si les critères sont respectés. Après celle-ci, seulement, on leur demande de faire part au groupe de leurs observations. À nouveau, un processus métacognitif est enclenché : en écoutant les observations à propos de la discussion qui vient d'avoir lieu, les participants sont amenés à se questionner sur la manière dont ils ont réfléchi. Lors de la discussion suivante, ceux qui observaient deviendront des participants et vice versa. Ils comprennent alors de mieux en mieux ce qui est attendu d'eux et d'elles en tant que participants. Dans une CRP, on ne demande pas aux participants de fournir des réponses, mais plutôt de réfléchir à haute voix, en groupe. De plus, l'animateur a la responsabilité de ne pas incarner un rôle d'autorité.

Son rôle sera plutôt un modèle de cohérence et d'humilité, qui se traduira par son attitude à vouloir poser des questions et à faire avancer la recherche.

Dans une CRL, comme la recherche se fait à propos de mots, il fallait plus mettre l'accent sur la diversité des mots utilisés que sur la diversité des concepts philosophiques abordés. Nous avons donc adapté certains critères et outils de la CRP pour qu'ils mènent plus directement à une recherche lexicale. Cette adaptation n'a toutefois pas empêché le dialogue de susciter parfois certains questionnements philosophiques à propos des concepts reliés aux mots utilisés, produisant ainsi une diversité lexicale encore plus intéressante. Les critères utilisés en CRP permettent aux participants d'approfondir leur pensée. Nous les avons adaptés de manière à ce qu'ils enrichissent leur champ lexical. Changer d'angle d'approche ou observer l'envers de la position, par exemple, peut mener à la production de mots qui pouvaient sembler ne pas être en lien avec le mot à l'étude, au départ, mais qui finalement s'avèrent avoir certains liens de sens. Définir et distinguer sert à éviter les ambiguïtés de langage. Dans le cadre de la CRL, ces critères ont permis de faire ressortir des synonymes et des antonymes. La nuance, la contextualisation et les comparaisons ont aussi été des critères qui ont enrichi cet exercice. Les exemples ont permis de mettre les mots en contexte, aidant ainsi les participants à mieux comprendre les différents points de vue et à générer rapidement des contre-exemples. Les contre-exemples permettent d'éviter de faire des généralisations hâtives et de mieux cibler des antonymes. Les questions de l'animatrice ont été transformées de manière à accentuer la recherche des relations sémantiques entre les mots. Si les questions sont posées dans le but de générer des liens de sens précis, les résultats peuvent parfois être surprenants, et le champ lexical qui en ressort s'accroît progressivement en richesse et en variété d'une CRL à l'autre.

## *2.2. Approches discursives d'enseignement du lexique*

En plus de l'approche dialogique de la philosophie pour enfants, les approches discursives d'enseignement du lexique concernant l'enseignement des liens de sens ont guidé le cadrage théorique. Les approches discursives d'enseignement du lexique confèrent un rôle capital au processus de communication dans le développement du sens des mots chez l'enfant. L'ouvrage *Pensée et langage* (Vygotski, 1987) est un texte fondateur des approches discursives d'enseignement du lexique. Vygotski offre une base théorique pour conceptualiser le lien entre l'interaction, en tant qu'activité sociale, et le développement sémantique, en tant qu'activité sociocognitive. Il explique que le rapport

entre la pensée et le langage est avant tout un processus interdépendant puisque les mots suscitent des pensées et des idées, et à l'inverse, la pensée mobilise des mots.

Les approches discursives proposent d'approfondir le sens des mots en contexte d'interaction plutôt que d'apprendre des mots de façon isolée. Plane et Lafourcade (2004), chercheuses en didactique du lexique, affirment également que le travail sémantique s'initie par l'analyse du langage verbal de l'apprenant : « la sémantique ne peut avoir pour objet que ces représentations mentales déclenchées par et appréhendées à travers le matériau verbal qui leur donne corps » (p. 52). Ainsi, l'apprentissage du lexique implique une mise en relation de l'apprenant et de son expérience des mots. Considérer l'expérience de l'apprenant par rapport au mot rappelle les travaux de Mondada et Pekarek Doehler (2000; 2004), lesquels réitèrent que l'apprentissage des notions lexicales et le degré des compétences langagières sont indissociables de la pluralité des contextes sociaux et culturels dans lesquels les apprenants vivent. L'élève possède déjà une représentation des mots déterminée par son âge, son milieu social, sa personnalité, ses origines et sa langue première. Ainsi, le contexte influe sur l'interaction (Van Compernelle, 2015) et sur les relations sémantiques qu'une personne établit entre les mots. Le caractère social de l'apprentissage des relations sémantiques se reflète dans les différentes étapes de la démarche didactique de la communauté de recherche lexicale (discussion philosophique, pratique collaborative, analyse de l'entrée du dictionnaire). Comme l'indiquent Plane et Lafourcade (2004), une partie importante de l'apprentissage des relations de sens entre les mots se construit par la découverte des liens entre les mots, le monde et les sujets parlants.

Les approches discursives conçoivent que la participation active prend plusieurs formes durant les interactions. Elle ne se limite pas exclusivement à la prise de parole (Van Compernelle, 2015). L'écoute, l'observation, les réactions non verbales, le langage intérieur, la production d'artefacts durant la discussion sont des manifestations de la participation active à la trame discursive. De plus, Goodwin (2007) rappelle que l'interaction se développe grâce à la mutuelle réflexivité des locuteurs et des récepteurs, comme étant tous deux des acteurs orientant les échanges.

La CRL prend pour assise que de discuter du sens des mots avec l'ensemble des enfants permet la coconstruction de sens et le partage d'expérience des apprenants sur ces mots. La CRL propose également un développement collectif dans l'interaction des concepts de liens de sens pour ensuite procéder à un développement personnel de ceux-ci lors de la réalisation de la carte lexicale heuristique.

### 2.3. La recherche en sciences cognitives et le concept de multimodalité

Le concept de multimodalité fait référence au déploiement de plusieurs modalités simultanément (p. ex. : visuelle et audio) (Jewitt et Kress, 2003). Selon les résultats d'une méta-analyse (Cisco, 2008), l'addition de modalités telle que le visuel à l'audio contribuerait à des résultats considérables en matière de gain sur le plan de l'apprentissage des structures de base ainsi que d'ordre supérieur. De plus, selon cette méta-analyse, lorsque les élèves sont engagés dans des tâches d'apprentissage qui font appel à une approche multimodale, leur performance surpasse celle des élèves engagés dans des tâches basées sur des approches traditionnelles monomodales (Cisco, 2008). L'utilisation de nouvelles technologies telles que la tablette tactile en salle de classe contribue aussi à l'accès à de nouvelles possibilités multimodales inimaginables auparavant (Pellerin, 2014).

Des travaux plus récents de l'une des auteures (Pellerin, 2017) démontrent que l'utilisation de la langue parlée combinée avec les potentialités offertes par les tablettes tactiles (voix, images, sons, interactions sensorielles avec l'écran) permet aux élèves l'accès à différents modes de représentation et d'expression. Plus particulièrement, la combinaison de modalités telles que la voix et l'interaction sensorielle avec l'écran tactile est rendue possible grâce à des applications à voix et à capture d'écran vidéo telles que *ShowMe*. Ces nouvelles possibilités multimodales permettent

[...] d'entendre et de voir de manière tangible le dialogue interne de l'élève en parallèle avec les actions entreprises, c'est-à-dire ce qu'il pense et fait lors de l'exécution de la tâche, mais aussi comment il s'engage dans des processus d'autorégulation métacognitive tout au long de celle-ci. » (Pellerin, 2017a, p. 224)

L'objectif de ce chapitre est de présenter et d'analyser les perceptions des élèves et des enseignantes sur les avantages et les limites des différentes étapes de la CRL. La prochaine section décrit les étapes de la démarche de la Communauté de recherche lexicale.

### 2.4. La démarche de la Communauté de recherche lexicale

La démarche de la CRL vise à développer des compétences discursives tout en apprenant des notions de relations sémantiques de façon multimodale. De plus, elle vise à développer des habiletés de réflexion métacognitive de la part des élèves face aux mots qu'ils et elles rencontrent dans leur discours oral et à les outiller pour l'explicitation de leurs pensées envers les relations que ces mots entretiennent avec le monde qui les entoure. Cette démarche se déroule en cinq étapes : 1- la

discussion philosophique et l'écoute active; 2- l'analyse collaborative de la définition; 3- la modélisation de stratégies lexicales; 4- la réalisation de la carte lexicale heuristique (papier ou numérique) et 5- le dialogue collaboratif sur les liens de sens.

#### 2.4.1. La discussion philosophique et l'écoute active des mots

Les mots retenus pour commencer la discussion philosophique sont des mots connus des enfants et ayant une portée philosophique (p. ex. : *cadeau, bonheur, rechercher, danger*, etc.). Au début, l'enseignant fournit un déclencheur qui conduit les élèves à se questionner afin d'approfondir le sens d'un mot (p. ex. : une lecture, un visionnement, un jeu de classification ou un objet). Le groupe d'élèves est divisé en deux : des participants qui échangent sur le sens d'un mot et des observateurs qui notent des mots entendus qu'ils et elles jugent en lien avec le mot cible sur une carte d'observateur. S'effectue ensuite une rotation entre les participants et les observateurs. L'enseignante a préalablement lu le guide de discussion dans lequel se retrouvent des pistes de questionnement sur les relations sémantiques (p. ex. : Est-ce que le mot X est le contraire du mot Y? / Est-ce que les mots X et Y expriment la même idée?). Ensuite, l'enseignante agit à titre de guide et favorise les échanges entre les élèves. L'ensemble de la discussion est filmé.

Figure 1. La discussion philosophique et l'écoute active des mots



[cliquer sur la photo pour accéder à la vidéo]

#### 2.4.2. L'analyse collaborative de la définition dans le dictionnaire

Après la discussion philosophique, l'enseignante encourage les élèves à formuler oralement une ou plusieurs définitions pour le mot cible. Elle mobilise donc les connaissances antérieures des élèves apprises sur les parties d'une définition d'un dictionnaire, mais aussi les nuances

sémantiques découlant des contextes d'utilisation du mot lors de la précédente discussion. Les élèves consultent par la suite un ou des dictionnaires et nuancent les définitions proposées.

Figure 2. L'analyse collaborative de la définition dans le dictionnaire

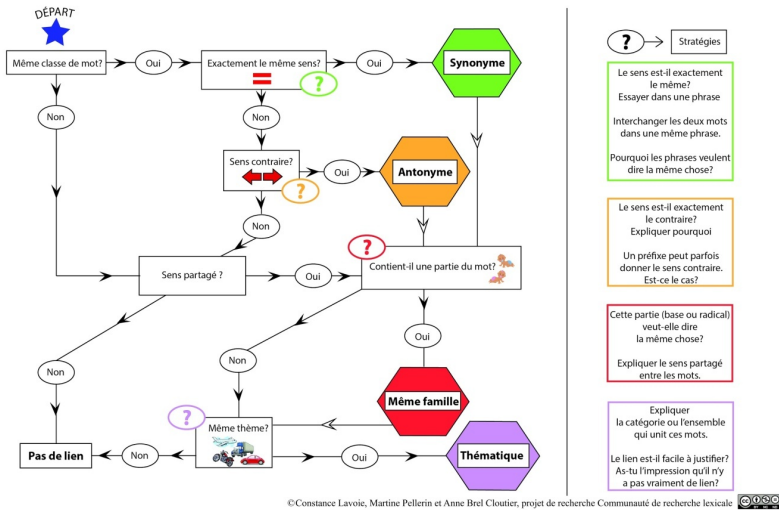


[cliquer sur la photo pour accéder à la vidéo]

#### 2.4.3. Repérage des mots et modélisation des stratégies lexicales

À l'aide d'extraits vidéo de la discussion philosophique, les élèves sont invités à repérer certains mots qui ont un lien de sens et à expliciter selon leur compréhension la relation sémantique qui les unit. La vidéo permet de garder des traces qui favorisent la contextualisation et le repérage des mots. Par conséquent, ce support multimodal suscite l'engagement des élèves à réaliser des liens entre les mots notés sur les cartes d'observateur (étape 1) et l'établissement des relations sémantiques (étape 4). Grâce à la vidéo, l'enseignante part du raisonnement des élèves sur les liens de sens pour faire observer quatre relations sémantiques. Les liens de sens retenus dans cette étude sont la synonymie, l'antonymie, les mots thématiques et les familles de mots. Elle utilise la modélisation de stratégies lexicales pour repérer les liens de sens qui unissent les mots entre eux tout en utilisant l'arbre de décisions lexicales (voir figure 3). En plus d'être oralisée, la modélisation s'appuie sur différents outils multimodaux (arbre de décisions lexicales, pictogrammes, capsule vidéo sur les notions).

Figure 3. L'arbre de décisions lexicales

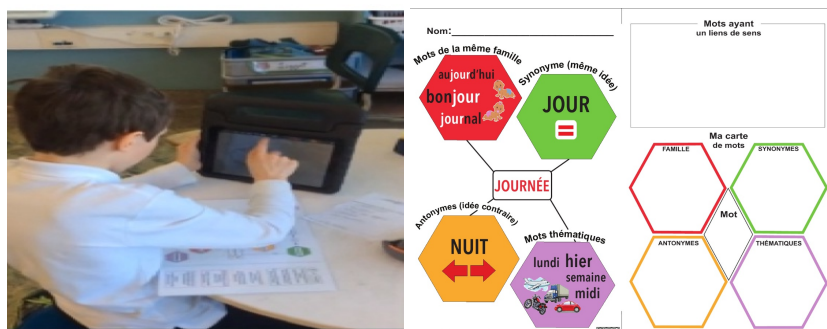


[cliquer sur le schéma pour accéder à la vidéo]

#### 2.4.4. La réalisation de la carte lexicale heuristique

Les élèves tentent de catégoriser les mots colligés sur leur carte d'observateur selon quatre liens de sens différents : mots thématiques, mots de la même famille, synonymes, antonymes. Les élèves peuvent utiliser la carte lexicale heuristique sur papier ou support numérique (voir figure 4). Grâce à l'application à voix et à capture d'écran vidéo ShowMe sur la tablette tactile, les élèves ont recours au microphone et à la caméra vidéo pour verbaliser leurs procédés métacognitifs et les stratégies lexicales qu'ils et elles utilisent pour repérer les liens de sens. La réalisation de la carte lexicale heuristique numérique reprend l'importance de la pensée verbalisée de Vygotski (1987). À ce moment de la CRL, l'élève verbalise à haute voix sa démarche métacognitive pour repérer les liens de sens entre les mots. Cette étape de la CRL reprend l'idée de Lantolf (2000) selon laquelle la verbalisation des processus métacognitifs durant une activité d'apprentissage suscite l'engagement et l'appropriation des concepts.

Figure 4. La réalisation de la carte lexicale heuristique



[cliquer sur la photo pour accéder à la vidéo]

#### 2.4.5. Le dialogue collaboratif sur les liens de sens

En équipe de deux ou trois, les élèves confrontent leurs perceptions en s'appuyant sur l'arbre de décisions lexicales et leur carte lexicale heuristique. Durant cette étape, les apprenants s'entraident pour dégager les relations sémantiques qu'entretiennent les mots entre eux. Le dialogue collaboratif entre les élèves leur permet d'employer les relations lexicales pour enrichir le corpus de mots ayant émergé naturellement à travers les discussions. De plus, l'enseignant encourage la recherche de mots pour chacune des relations sémantiques pour compléter la carte lexicale heuristique.

Figure 5. Le dialogue collaboratif sur les liens de sens



[cliquer sur la photo pour accéder à la vidéo]

La prochaine partie présente la méthodologie utilisée pour développer et analyser la démarche didactique de la CRL.

### 3. Méthodologie

La méthodologie de recherche privilégiée pour ce projet relève d'un paradigme de recherche qualitatif ancré dans des perspectives épistémologiques à la fois participatives et critiques. Le concept de participation adopté dans le cadre de cette recherche évoque l'implication des acteurs concernés, soit les enseignantes et les élèves. Chacune des étapes de la démarche et chacun des outils (cartes lexicales heuristiques, capsules vidéo sur les notions, guide d'animation des discussions philosophiques, arbre de décisions lexicales<sup>1</sup>) ont été mis au point par l'équipe de recherche pour ensuite être expérimentés et commentés par les acteurs. Tout le processus d'expérimentation a été documenté par l'observation ethnographique numérique (Pellerin, 2012) à l'aide des tablettes numériques. Finalement, toute la démarche et ses outils ont été bonifiés au regard des recommandations des acteurs. Dans les faits, cette participation correspond aux échanges et aux dialogues entre les deux chercheuses, les assistants de recherche, les enseignantes et les élèves, tout au long du processus de recherche en salle de classe et à l'extérieur de celle-ci pendant les périodes d'élaboration des différentes étapes et de mise au point des outils pédagogiques.

#### *3.1. Contexte et acteurs de la recherche*

Le projet de recherche s'est déroulé dans une école primaire de la région métropolitaine de la ville de Montréal, dans la province de Québec, au Canada. Bien que l'école se situe dans un contexte majoritairement francophone, une forte concentration pluriethnique et plurilingue se retrouve chez la population des élèves. L'indice de défavorisation (indice de milieu socioéconomique et indice de revenu familial) se situe au seuil le plus défavorisé, soit 10 sur une échelle de 10. Il est connu que les enfants provenant des milieux économiquement défavorisés ont un vocabulaire plus limité que les enfants provenant de milieux socioéconomiquement favorisés (Hart et Risley, 2003). L'équipe de recherche tenait à réaliser cette démarche didactique dans un contexte où la pluralité linguistique, culturelle et migratoire des apprenants contribuerait à la mise en commun des réseaux lexicaux pour qu'ils s'enrichissent les uns les autres à travers le dialogue et l'écoute entre pairs. Deux classes du primaire (de 4<sup>e</sup> année) ont été choisies sur le principe d'un échantillon de convenance (n = 38 élèves), sous la responsabilité de deux enseignantes qui avaient répondu à notre invitation.

---

1. Tous les outils sont offerts gratuitement sur le site [www.crl.recherche.usherbrooke.ca](http://www.crl.recherche.usherbrooke.ca)

Tous les 41 élèves participaient aux différentes activités planifiées dans le cadre de l'implantation des étapes de la CRL à titre d'activités d'apprentissage faisant partie de la routine de la classe. Seuls trois élèves, dont les parents n'avaient pas donné leur consentement pour leur participation au projet, n'apparaissent pas dans l'ensemble des données recueillies (enregistrement audio/vidéo), et leurs artefacts (cartes lexicales heuristiques papier et numériques) n'ont pas été analysés.

### 3.2. La collecte des données

Chacun des élèves participant à l'étude a fait partie d'un groupe de discussion de 4 ou 5 personnes à mi-parcours de l'expérimentation. À la fin de l'expérimentation, tous les élèves ont participé à un entretien individuel semi-dirigé avec l'une des chercheuses et à un entretien individuel dirigé au moyen de l'application à voix et à capture d'écran vidéo ShowMe. L'entretien individuel dirigé au moyen de l'application de capture d'écran vidéo consistait à ce que chacun des élèves réponde à des questions ou complète des phrases en enregistrant ses réponses sur l'application (p. ex : *qu'est-ce qui t'aide le plus à apprendre : la carte de mots papier; la carte numérique avec ShowMe et la photo ou ShowMe avec dessin? Quand je parle à haute voix avec ShowMe, mon cerveau...*). Toutes ces méthodes de collecte de données avaient pour objectif de connaître les avantages et les limites de chacune des étapes et des outils de la démarche didactique. Selon l'auteure Pellerin (2017a), « Les potentialités offertes par les nouvelles technologies [...] contribue[nt] aussi à l'émergence de nouvelles modalités d'observation qui vont au-delà de l'enregistrement audio/vidéo traditionnel » (p. 225).

De plus, deux entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de chacune des enseignantes après les interventions en classe. Chacun des 38 élèves a été invité à participer à un entretien individuel semi-dirigé à la fin du projet et à un entretien de groupe à mi-parcours du projet pour discuter de son expérience d'apprentissage.

L'analyse des données s'est effectuée par catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2003) en fonction de chacune des étapes de la CRL. Dans une première phase d'analyse, les codes utilisés étaient « avantages » et « limites » par étape de la démarche. Ensuite, les données ont été regroupées en fonction des « avantages » nommés dans une même étape. Par exemple, pour l'étape de la discussion philosophique, 32 élèves rapportaient le fait que de parler en groupe leur permettait d'avoir plus d'idées à partager. Une catégorie émergente « partage d'idées » a donc été créée dans l'arborescence de codage sous la rubrique « avantages » de l'étape « discussion philosophique ». L'utilisation du logiciel Nvivo a servi pour le codage et le contrecodage réalisés par deux assistants de recherche et la chercheuse principale.

En deuxième partie, le chapitre présente les résultats de l'étude qualitative qui décrivent les perceptions des élèves et des enseignants en matière d'avantages et de limites pour chacune des étapes de la démarche de la CRL.

#### 4. Présentation et analyse des résultats

Nous exposons les résultats qui émergent de l'analyse des entretiens semi-dirigés avec les élèves (n = 38) et les enseignants (n = 2) à la fin du projet. Ces résultats sont organisés selon deux codes principaux : les avantages et les limites des différentes étapes de la démarche dialogique et multimodale de la CRL. Un tableau synthèse présente l'ensemble des résultats et il est suivi d'une analyse des points les plus signifiants.

Tableau 1. Les avantages et les limites de chacune des étapes de la CRL selon les élèves (é = 38) et les enseignantes (E = 2)

Étapes	Limites (n)	Avantages (n)
Discussion philosophique et écoute active des mots avec la carte d'observateur	Accessibilité lexicale* (é = 5)	La prise de parole pour la confiance en soi (é = 21)
	Établissement des liens de sens en simultané (é = 5)	le partage d'idées* (é = 32)
Gestion de classe (E = 1)		L'écoute des pairs pour l'acquisition lexicale* (é = 27) et l'accessibilité lexicale* (é = 21; E = 1), nuancer ses propos (é = 3)
	-	Garder des traces écrites* (é = 8 + E = 1) Discerner les liens de sens* (é = 1; E = 1)
Analyse collaborative de la définition du dictionnaire	Dictionnaire peu utile pour la recherche de sens (E = 1)	Connaitre le sens proposé par le dictionnaire (é = 1) Faciliter l'usage du dictionnaire (E = 1)
Modélisation des stratégies lexicales	-	Mieux comprendre (é = 7; E = 1)
		Permettre une 2 <sup>e</sup> écoute de la discussion (é = 3)
		Apprendre à expliciter les stratégies (é = 1)
		Mettre au point une procédure d'analyse sémantique (E = 1)

Réalisation de la carte lexicale heuristique	–	L'arbre de décisions lexicales comme rappel des stratégies lexicales* (é = 17) et jeu* (é = 1; E = 1)
- papier	Aucune trace du raisonnement métacognitif * (é = 3; E = 1)	Rappels visuels (é = 11) Simplicité d'utilisation (é = 3)
- numérique	Difficulté de navigation (é = 5)  Surcharge cognitive causée par la multimodalité (é = 2)  Perte de temps sur la forme (E = 2)	Parler à haute voix pour réfléchir* (é = 20; E = 2)  Dessiner pour se remémorer* (é = 18)  Réécouter le raisonnement lexical (é = 20; E = 2)  Aider le raisonnement lexical grâce à la multimodalité* (é = 9)  Faciliter l'expression des petits parleurs* (é = 2; E = 2)
Dialogue collaboratif sur les liens de sens	–	Partager des idées* (é = 15)  Expliquer les relations sémantiques* (é = 14)  Comprendre certains mots (é = 3)  Augmenter le temps de parole (é = 1)

\* *Note* : éléments décrits dans la partie suivante considérant leur nombre d'occurrences ou leur importance

#### *4.1. La discussion philosophique pour le partage d'idées et l'accessibilité lexicale*

La majorité des élèves, soit 32 sur 38, reconnaissent les avantages de la discussion en grand groupe pour le partage des idées. Il ressort des entrevues que l'interaction à plusieurs stimule et élève le niveau de réflexion de l'ensemble des participants et le partage des idées :

(S4) : *avec le groupe y a plus de cerveaux, pis ben y a plus de personnes qui sont intelligentes.*

(M16) : *si on écoute on peut s'améliorer, puis comme dire nos idées et faire des mélanges plus complexes... plus complets comme ça.*

Des 27 élèves qui relèvent les avantages de l'écoute en groupe, 21 ajoutent que la prise de parole combinée à l'écoute au sein du groupe contribue non seulement au développement des idées, mais aussi – et peut-être surtout – à trouver le mot juste. L'interaction sociale faciliterait l'accessibilité lexicale :

(M5) : *mon cerveau il s'habitue avec les personnes parce que si je parle toute seule je trouve pas les bons mots, pis si je parle avec toute le groupe c'est comme ça m'facilite la tâche parce que si une personne dit une idée et l'autre personne dit une autre idée qui va avec l'idée que la personne a dit donc ça ça m'aide pis j'parle beaucoup plus qu'avant.*

#### *4.2. L'écoute active des mots avec la carte d'observateur pour l'acquisition lexicale*

Vingt-sept élèves sur 38 ont indiqué que c'est le fait d'écouter les autres qui a contribué davantage à l'acquisition lexicale :

(S13) : *ils utilisent des mots différents de moi, alors je vais apprendre de nouveaux [mots].*

Une enseignante compare l'activité d'écoute en groupe à la production écrite individuelle. Parfois, l'élève ne réagit pas verbalement au thème abordé ou à la question posée, mais le seul fait d'écouter les autres de manière active agit comme un catalyseur d'idées :

(E1) : *ceux qui parlent pas beaucoup sont quand même actifs dans un processus oral parce qu'ils entendent ce qui se passe. Ils peuvent – sans le dire – se poser des questions par rapport à ce que les autres auront dit dans le cercle de discussion, contrairement à un élève qui n'écrit pas beaucoup et qui est tout seul, ben y a personne qui va le nourrir pour écrire donc il va rester figé; il va être beaucoup moins actif que l'élève qui parle pas mais qui participe par l'écoute.*

#### *4.3. L'écoute active des mots avec la carte d'observateur pour conserver des traces écrites et discerner les liens de sens*

À titre d'observateurs, les élèves installés en périphérie du cercle de discussion notaient sur leur carte d'observateur les mots entendus ayant un lien de sens avec le mot du jour. La carte d'observateur est considérée comme facile à remplir par les élèves parce qu'ils notent les mots tirés de la discussion sans les analyser. Pour 8 élèves sur 38 et une enseignante, cette carte apparaît comme un complément essentiel à la discussion de

groupe, car elle leur permet de conserver des mots qui pourront être réutilisés lors de la réalisation de leur carte lexicale heuristique.

(S19) : *tu peux t'en souvenir, tu peux écrire les choses que t'as besoin de savoir et comme ça après quand t'es arrivé à la carte finale tu peux remplir beaucoup de choses.*

Une enseignante et un élève ont remarqué que la position de l'observateur facilitait la capacité à discerner l'essentiel de l'accessoire. À mesure que progressait leur compréhension des liens de sens, les élèves étaient en mesure de faire appel à leurs connaissances lexicales afin de noter moins de mots dont le sens était plus éloigné du mot cible.

#### *4.4. Les limites de la discussion philosophique : l'accessibilité lexicale*

Des difficultés liées à la discussion en groupe ont été évoquées par 5 des 38 élèves. Les défis oscillent entre la difficulté à trouver les mots justes pour exprimer sa pensée et la participation à la discussion philosophique tout en devant établir des liens de sens simultanément :

(M5) : *parfois j'me questionne beaucoup pis j'arrive pas à trouver des mots. C'est pour ça parfois j'dis rien pendant la discussion mais des fois j'dis une ou deux choses.*

#### *4.5. Les avantages de la réalisation des cartes lexicales heuristiques papier et numériques : recours à l'arbre de décisions lexicales comme guide pour le processus décisionnel, comme rappel multimodal des stratégies lexicales et comme jeu*

Lors de la réalisation de la carte lexicale heuristique numérique et papier, l'arbre de décisions lexicales (voir figure 3) a guidé les élèves dans leurs prises de décision pour catégoriser les liens de sens. L'arbre de décisions lexicales est un outil d'apprentissage logicoludique à la fois visuel et tactile. Sur les 38 élèves participants, 17 en ont évoqué l'utilité dans le rappel des stratégies lexicales pour trouver les liens de sens :

(M18) : *Quand je travaille avec l'arbre de décisions, ça m'aide plus que juste voir la carte, pis ça m'aide plus parce que je vois les étapes que je dois faire pour décider si c'est un synonyme, antonyme, mot de même famille ou thématique.*

Une enseignante confirme que l'arbre de décisions lexicales était perçu comme un jeu par les élèves les aidant à trouver les relations sémantiques :

(E1) : *J'ai des élèves qui ont vu ça comme un jeu donc ils ont vu ça comme un parcours, puis y avait pas de branches qui ne menaient nulle part, tu sais pour eux ils pouvaient facilement aller classer [...]. Les*

*élèves avaient un support visuel. Je pense que le support visuel les a énormément aidés.*

#### *4.6. Les avantages de la carte lexicale heuristique papier : rappels mémoriels et simplicité d'utilisation*

Quatorze élèves sur 38 ont indiqué une préférence pour la carte lexicale heuristique papier. Les principaux arguments évoqués indiquent que les images, les couleurs, les pictogrammes et surtout les exemples agissent comme des rappels mémoriels des connaissances apprises sur les différents liens de sens ( $n = 11$ ). De plus, trois élèves mentionnent que cette carte est plus simple d'utilisation :

(M12) : *tout est déjà là et les idées sont un peu plus claires.*

(M8) : *j'ai moins de choses à faire dessus, je ne fais que classer et c'est plus facile.*

#### *4.7. Les limites de la réalisation de la carte papier : aucune trace du raisonnement métacognitif*

Bien que les supports visuels de la carte papier facilitent parfois la tâche de classement de certains mots, cette carte ne permet pas à l'élève de s'entendre et de s'écouter comme c'est le cas lors de l'utilisation de la carte numérique :

– (S3) : *quand ça donne des mots comme impressionnant, intéressant, c'est plus difficile à les placer parce que je sais pas vraiment : j'sais pu si c'est un synonyme, mot thématique, antonyme ou famille?*

– Chercheuse : *Et c'est plus facile quand tu parles à ta tablette?*

– (S3) : *Oui.*

– Chercheuse : *Pourquoi?*

– (S3) : *Parce que moi quand j'fais sur la carte, hmmm comment dire, quand tu parles dans ta tête c'est plus difficile de te rappeler, puis quand tu parles à haute voix c'est plus facile, puis en plus tu t'écoutes...*

Une des limites importantes de la carte papier signalée par une enseignante est l'absence de traces des processus cognitifs déployés lors de la tâche et le manque de possibilité pour l'élève de revisiter sa pensée afin de s'engager dans un processus de réflexion métacognitive sur ses apprentissages :

(E1) : *s'il effaçait, c'était effacé à tout jamais. On pouvait voir des traces en dessous des fois pour ceux qui effaçaient moins bien, mais on sait pas pourquoi il plaçait un mot particulièrement dans le lien de sens synonyme alors qu'il aurait dû être dans mot de même famille, ben on savait pas pourquoi.*

*4.8. Les avantages de la carte numérique : parler à haute voix pour réfléchir, dessiner pour se remémorer, réécouter son raisonnement lexical, soutenir le raisonnement lexical grâce à la multimodalité*

Les deux modalités les plus prisées par les élèves ont été l'explication à haute voix et l'interaction sensorielle (le dessin et l'écriture avec doigt) avec l'écran tactile. Un nombre considérable d'élèves (n = 20) sur 38 a indiqué que parler à haute voix les a aidés à trouver des liens de sens parce que cela leur a permis de mieux se concentrer et de réfléchir plus efficacement :

(S10) : *Quand je parle à haute voix sur ShowMe, je me concentre plus; mon cerveau sauvegarde les informations.*

(S13) : *Mon cerveau réfléchit à d'autres mots quand je parle avec ShowMe; mon cerveau a d'autres idées que je pourrais rajouter.*

L'application à voix de capture d'écran vidéo permettait aux élèves de photographier la carte lexicale heuristique (voir figure 4) ou de la reproduire en dessinant. Dix-huit élèves ont indiqué que l'interaction sensorielle à travers le dessin numérique lorsqu'ils dessinent la carte lexicale heuristique favorise l'établissement des liens de sens. Selon eux, ils peuvent activer la remémoration par l'intermédiaire de la forme ainsi que de la couleur, ce qui permet d'exprimer du sens au-delà des mots :

(M18) : *Parce que dessiner c'est comme parler, un peu, mais sans les mots. Puis parler sans les mots c'est comme exprimer qu'est-ce que tu veux vraiment dire sans le dire.*

La possibilité de revisiter sa production numérique à tout moment est perçue aussi comme un avantage de la part des élèves. Un nombre important d'élèves (n = 20) mentionne profiter des avantages de la réflexion métacognitive pour s'autocorriger :

(M9) : *C'est comme si j'étais à deux, c'est comme si la tablette était un autre moi.*

(M12) : *C'est comme si j'entrais dans un monde où je montre à des gens comment faire et à moi-même, et ça c'est beaucoup mieux que parler à soi-même. Mais quand je parle avec ShowMe aussi je parle à soi-même, mais c'est comme si ShowMe me transportait dans un univers où c'est comme si je parlais à tout le monde et c'est ça qui m'amuse avec ShowMe.*

Outre la réécoute, rappelons que les modalités offertes avec ShowMe sont l'écriture au doigt ou au clavier, l'expression orale, la photo et le dessin. Pour 9 des 38 élèves, la multimodalité facilite le raisonnement lexical :

– Chercheuse : *Tu parlais, tu touchais, tu écrivais, tu dessinais, tu t'écoutais. Est-ce que tous ces outils-là aidaient ton cerveau ou ça te mélangeait?*

– (S5) : *Ça m'aide plus, quand je parle, je dis ce que je pense des mots. Quand je touche, j'essaie de placer les mots. Quand j'écoute, je me dis si j'ai fait des fautes ou pas.*

– Chercheuse : *Ça, ça ne se passait pas dans ton cerveau avec la carte papier?*

– (S5) : *non, car on ne parlait pas vraiment et on ne touchait pas.*

*4.9. Les avantages de la carte numérique, selon les enseignantes, sont de faciliter l'expression des petits parleurs, de parler à haute voix pour réfléchir et de réécouter le raisonnement lexical de l'élève*

Du côté des enseignantes, toutes deux se sont dites réjouies des potentialités multimodales offertes par la carte numérique et entendent bien réutiliser l'application dans d'autres contextes pédagogiques. Toutes deux y voient en fait un potentiel métacognitif chez les élèves :

(E1) : *pour trois élèves qui parlaient rarement, même presque jamais, j'ai pu entendre ces élèves-là pour la première fois vraiment parler. Donc, oui, l'audio mélangé avec le tactile (pouvoir effacer et déplacer des mots sur le vif), ça les aide.*

(E2) : *Quand ils s'écoutent ils réussissent à comprendre par quel processus ils passent, donc ils réfléchissent. [...] Tout ce qui est verbalisation du processus avec ShowMe, je trouve ça vraiment génial et je vais le réutiliser en maths, en plein de choses. La partie orale est la plus intéressante, car ça me montre comment mes élèves pensent et comment je peux les aider. Le fait d'avoir la démarche à l'oral me permet de pouvoir travailler avec l'élève.*

*4.10. Les avantages de la pratique collaborative : partager les idées et expliquer les relations sémantiques*

Un nombre important d'élèves (n = 21) a indiqué avoir retiré des bienfaits de la discussion avec un partenaire. Ils ajoutent que la pratique collaborative les aide à avoir plus d'idées (n = 15) :

(M4) : *Quand je discute avec un partenaire, mon cerveau a plus d'idées. Quand les autres partagent leurs opinions, ça me donne plus d'idées pour faire des liens avec les mots.*

Quatorze élèves précisent qu'échanger sur les liens de sens avec un ou deux autres enfants les aide à comprendre et à valider leur compréhension des relations sémantiques :

– Chercheuse : *lorsque tu parles avec ton partenaire, est-ce que cela t'aidait à apprendre les liens de sens?*

– (M8) : *oui. J'apprenais de mes erreurs pis je comprenais mieux quand on parlait comme ça (entre nous). J'écoutais les avis des autres. Je me disais : Ah! oui, elle a raison, j'avais tort.*

## **5. Discussion**

Précisons que l'ensemble des étapes de la CRL a été analysé de manière linéaire, en matière d'avantages et de limites. Cependant, la CRL constitue un écosystème à l'intérieur duquel toutes les étapes agissent en interrelation. En effet, on ne peut pas privilégier une étape au détriment d'une autre ou en interchanger l'ordre sans altérer les résultats de l'ensemble. La CRL se veut une démarche où chaque étape implique le discours dialogique et le recours à la multimodalité. Chacune favorise un étayage pour recourir aux stratégies lexicales de nature cognitive et pour adopter des habiletés de réflexion métacognitives concernant les relations sémantiques.

Bien que toutes ces étapes forment une seule démarche didactique pour l'enseignement des relations sémantiques, les élèves soulignent que certaines d'entre elles revêtent des avantages et des limites. À la lumière de l'analyse des résultats, ils indiquent que les étapes de la discussion philosophique, de la réalisation de la carte lexicale heuristique numérique et du dialogue collaboratif auraient grandement contribué à leur compréhension des relations sémantiques. Ces constats sont en adéquation avec les approches discursives pour l'enseignement du sens des mots (Nonnon, 2008; Plane et Lafourcade, 2004). Dans des travaux ultérieurs, Mondada et Pekarek Doehler (2004) avançaient que le sens des mots se construit en interaction avec les autres. Ceci fait écho aux propos des élèves lorsqu'ils et elles mentionnent que la discussion philosophique permet d'avoir plus d'idées. À travers l'interaction émergent une curiosité pour les mots ainsi qu'un esprit collaboratif pour chercher, trouver et approfondir le sens des mots. Dans le cadre de cette étude en contexte plurilingue, les enseignantes ont pu observer aussi l'importance de commencer le travail lexical avec le dialogue afin de créer davantage un contexte de partage d'idées et de mise en réseau des relations de sens. Selon celles-ci, les élèves se sentent moins jugés à l'oral qu'à l'écrit. Les écrits plus récents de Van Compernelle (2015) ont réitéré l'importance de commencer le travail sémantique à partir des représentations et du vécu des apprenants au moyen du dialogue. Dans la démarche de la CRL, nous constatons que le discours dialogique lors de l'étape de la discussion philosophique permet de faire émerger les

représentations sur le mot cible (Mondada et Pekarek Doehler, 2004; Van Compernelle, 2015) tout en reflétant la pluralité du bagage lexical et expérientiel des enfants. C'est ce corpus de mots produits par les enfants qui, dans un second temps, guide l'étape de la modélisation des stratégies lexicales. Notre étude indique que les questions proposées dans les guides d'animation des discussions philosophiques<sup>2</sup> permettent de mobiliser des contextes d'utilisation pour déployer des mots correspondant à chacune des relations sémantiques.

Il est intéressant de noter que l'étape de la modélisation a été soulevée par un nombre limité d'élèves (n = 7) comme étant une étape importante pour leur apprentissage des relations sémantiques. Toutefois, la métarecension des écrits du National Reading Panel (2000) démontre que l'enseignement explicite est efficace et même nécessaire pour l'apprentissage. Par contre, l'arbre de décisions lexicales (voir figure 3), dans lequel se retrouvent les stratégies lexicales préalablement modélisées par les enseignantes, a été mentionné par les élèves (n = 17) comme un outil ludique pour leur rappeler les stratégies lexicales. Ils expliquent que « ce jeu » leur permettait de se poser les questions adéquates pour découvrir les liens de sens appropriés selon une série d'opérations logiques. Grâce à cet outil de référence, ils s'engageaient dans un processus réflexif orienté à travers une suite d'étapes décisionnelles bien structurées permettant le rappel et le recours aux stratégies lexicales apprises lors de la modélisation de l'enseignante.

L'accès à la multimodalité à travers les différentes étapes de la CRL a aussi été soulevé tant par les élèves que par les enseignantes comme un des avantages importants de la démarche didactique. Les résultats émanant de l'analyse des données aux niveaux fonctionnel et cognitif de la carte numérique illustrent que le caractère multimodal et multisensoriel de celle-ci a permis aux élèves de découvrir ou d'approfondir des liens de sens sur la base de leurs modalités préférées. En effet, l'utilisation de l'application sur la tablette tactile permet l'enregistrement de la voix de l'utilisateur ainsi que son interaction sensorielle avec l'écran tactile (écrire au doigt ou au clavier, dessiner, bouger les images). Placés en situation de libre choix, tous les élèves sans exception ont eu recours au minimum à deux modalités (par exemple la voix et l'interaction tactile avec l'écran) afin d'accomplir les tâches demandées. Ces résultats font écho aux résultats de la recherche dans le domaine de la neuroscience (Cisco, 2008) et de ceux en contexte de langue seconde avec les technologies mobiles (Pellerin, 2014; 2017a).

---

2. Pour consulter les guides d'animation des discussions philosophiques : [www.crl.recherche.usherbrooke.ca](http://www.crl.recherche.usherbrooke.ca)

Un autre avantage de la carte numérique qui émerge de l'analyse des résultats est celui de l'extériorisation du dialogue interne qui permet la prise de conscience des processus d'apprentissage chez les élèves. Ainsi, la verbalisation à haute voix permet la réflexion et l'extension des idées pour établir des relations sémantiques. Selon la recherche en sciences cognitives, la prise de conscience est cruciale dans le développement des habiletés de réflexion métacognitive (Bransford, Brown et Cocking, 2000). De plus, des recherches en langue seconde (Lantolf et Thorne, 2006), informées par la théorie du langage intériorisé mise de l'avant par Vygotski (1987), identifient la relation entre le langage et la pensée et l'importance du dialogue interne dans le développement cognitif de l'élève, puisqu'il favorise la prise de conscience et l'autonomie dans l'exécution des tâches. Selon Lantolf (2000), la pensée verbalisée ouvre la possibilité de penser les choix discursifs des apprenants comme des traces de processus cognitifs (Pellerin, 2017a) et comme des moyens pertinents pour l'apprentissage. Autrement dit, le tissu discursif lors de pensées verbalisées peut être analysé comme contenant des manifestations de traitements cognitifs du lexique. Les résultats de l'analyse des données démontrent que, à l'aide de la carte numérique, les élèves mobilisent ce dialogue avec eux-mêmes à haute voix lorsqu'ils et elles travaillent seuls à une tâche complexe ou que leur enseignante est indisponible pour leur fournir un étayage individuel.

Le phénomène de l'effet d'audience a aussi émergé de l'analyse des données. L'enregistrement de la voix des élèves lors de la réalisation de la carte lexicale heuristique au moyen de l'application à voix et à capture d'écran sur la tablette tactile est pour ainsi dire teinté d'un effet d'audience qui abolit la frontière entre l'émetteur et le récepteur, ce qui fait de l'écoute une activité hautement active. En effet, grâce à la carte lexicale heuristique numérique, l'élève se positionne spontanément comme un présentateur qui explique à un auditoire fictif. L'explication aux autres peut donc être réalisée sans la présence physique d'autrui. Néanmoins, l'élève demeure conscient qu'il produit sa carte lexicale pour lui-même, pour un partenaire ou pour son enseignante. Mais la distance avec l'auditeur potentiel – qui crée une zone exempte de jugement – ainsi que le format d'enregistrement audiovisuel propre à l'application, qui se rapproche de l'expérience des médias de masse sur lesquels les utilisateurs peuvent envoyer, regarder, commenter, évaluer et partager des vidéos, l'incitent à se surpasser afin de capter l'attention par des propos clairs. Les recherches ont démontré que ce processus comprenant l'enregistrement de la voix et de l'interaction multimodale avec la tablette, suivi de la réécoute, puis l'ajout, l'altération ou la reprise du document numérique contribue à la prise en charge par l'élève de son autoévaluation et de son autorégulation (Pellerin, 2017a).

## 6. Conclusion

La communauté de recherche lexicale (CRL) est une démarche novatrice qui répond à un besoin de renouvellement des pratiques en littératie pour une nouvelle ère. Plus particulièrement, elle vient combler une lacune dans le cadre de l'enseignement du lexique, et ceci, par son caractère à la fois dialogique et multimodal. L'adoption du terme « communauté » souligne l'importance de créer une synergie entre les élèves et l'enseignante, ainsi qu'entre les élèves autour d'un intérêt commun pour l'appropriation et la compréhension des liens de sens entre les mots. Au sein de cette communauté d'apprenants, l'intérêt pour l'apprentissage lexical se manifeste par un climat favorable aux échanges et à l'écoute active. Le terme « communauté de recherche » renvoie à la valorisation de la curiosité envers les mots, à la découverte de nouveaux mots et à la démarche d'investigation des liens de sens par ou pour les élèves. La recherche lexicale se déroule à toutes les étapes de la démarche didactique en encourageant les tentatives d'exploration de diverses formulations pour chercher à préciser son lexique, en manifestant de l'ouverture face aux représentations sémantiques des autres élèves, en invitant les élèves à s'entraider dans la recherche de mots et en vérifiant leurs hypothèses sur les liens de sens qu'entretiennent les mots entre eux.

À la lumière des résultats de cette étude, la CRL correspond à une approche pédagogique inclusive qui permet aux élèves de démontrer leurs connaissances et leur compréhension des liens sémantiques à travers de multiples modalités qui suscitent leur intérêt et leur engagement envers l'apprentissage du lexique.

Les cinq étapes qui la caractérisent, soit 1- la discussion philosophique et l'écoute active des mots; 2- l'analyse collaborative de la définition dans le dictionnaire; 3- le repérage des mots et la modélisation des stratégies lexicales; 4- la réalisation de la carte lexicale heuristique et 5- le dialogue collaboratif sur les liens de sens, sont en étroite interdépendance les unes avec les autres et essentielles à l'ensemble de la démarche didactique. Cependant, dans le cadre des résultats analysés, bien que toutes ces étapes soient indispensables, les élèves soulignent que les étapes de la discussion philosophique, de la réalisation de la carte lexicale heuristique numérique et du dialogue collaboratif auraient contribué davantage à la construction de leurs connaissances et à leur compréhension des relations sémantiques. Les entretiens avec les enseignantes indiquent aussi leur préférence pour la carte lexicale heuristique au moyen de l'application à voix et à capture d'écran sur la tablette tactile. Celles-ci attribuent la valeur de cette étape à la possibilité

de favoriser chez les élèves la verbalisation à voix haute des stratégies lexicales auxquelles ils font appel ainsi que l'évidence tangible et visible de leur processus de réflexion métacognitive et d'autorégulation. Les résultats indiquent aussi une préférence chez les élèves quant à la carte lexicale heuristique numérique par rapport à celle papier en raison de sa nature multimodale. L'outil cognitif de l'arbre de décisions lexicales a aussi été perçu par les élèves comme un jeu multimodal facile à utiliser favorisant le rappel des stratégies lexicales.

Les résultats de cette étude réitèrent l'importance d'adopter des approches pédagogiques qui favorisent la coconstruction des connaissances à travers le dialogue et l'accès à de multiples modalités offertes par les outils technologiques numériques. Cependant, cette première phase de l'étude est limitée aux perceptions des élèves et des enseignants sur les avantages et les limites de chacune des étapes de cette approche. Dans la seconde phase, une collecte de données quantitatives a été réalisée afin de mesurer l'effet de cette démarche sur l'acquisition des relations sémantiques (Lavoie, soumis; Lavoie et Pellerin, 2018). Les résultats contribueront à mieux saisir les avancées scientifiques de la démarche de la communauté de recherche lexicale sur l'acquisition des relations sémantiques.

## **Remerciements**

Nous remercions la Commission scolaire de Montréal qui a permis l'établissement d'un partenariat avec les chercheuses afin que les enseignantes participent à ce projet de recherche-action collaboratif. Nous remercions sincèrement tous les élèves et leurs parents qui nous ont donné la permission de partager les vidéos et de rendre explicite et authentique cette démarche didactique.

La réalisation du projet a été rendue possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

## **Références bibliographiques**

- Ancitil, D. et Charron, A. (2006). Quand la liste de vocabulaire prend tout son sens! *Vivre le primaire*, 19(4), 12-14.
- Berk, L. E. (1985). Why Children Talk to Themselves. *Young Children*, 40(4), 46-52.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. et Cocking, R. R. (2000). *How people learn : Brain, mind, experience, and school : Expanded edition*. Washington, DC : National Academies Press.

- Calaque, É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèse de travail et propositions didactiques. *LIDIL*, 21, 17-35.
- Cisco Systems, Inc. (2008). *Multimodal learning through media: What the research says*. Récupéré de <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>
- Dagenais, D. et Toohey, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, M. (2013). Enjeux de l'intégration de la pratique du dialogue philosophique aux didactiques spécifiques : le cas du cours d'Éthique et de Culture Religieuse au Québec (première partie). *DIOTIME Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 57. Récupéré de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45120>
- Goodwin, M. H. (2007) Participation and Embodied Action in Preadolescent Girls' Assessment Activity. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 353-375. Doi :10.1080/08351810701471344
- Hart, B., et Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Jewitt, C. et Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York, N. Y. : Peter Lang.
- Lantolf, J. P. (dir.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford : Oxford University Press.
- Lauer, C. (2009). Contending with Terms : "Multimodal" and "Multimedia" in the Academic and Public Spheres. *Computers & Composition*, 26(4), 225- 239.
- Lavoie, C. (2018). *L'effet de la tablette tactile pour trouver les relations sémantiques*. Manuscrit soumis pour publication.
- Lavoie, C. et Pellerin, M. (2018). The Effect of Tablets on the Acquisition of Semantic Relationships within the Community of Lexical Inquiry. Dans *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2019* (p. 316- 320). Bologne : Filodiritto Editore. Récupéré de [http://crl.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2019/02/proceeding\\_published.pdf](http://crl.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2019/02/proceeding_published.pdf)
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement : Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

- Mazière, F. (1993). Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot. *Repères*, 8, 29-39.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages*. Québec : auteur.
- Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy : Publications du CRTEF.
- Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, 12, 1- 21.
- Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated *practice* : task accomplishment in the french second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Moshman, D. (2004). From inference to reasoning: the construction of rationality. *Thinking and Reasoning*, 10, 221-239.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD : U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. Dans F. Grosman et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux* (p. 43-69). Lille : PU du Septentrion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Pellerin, M. (2012). Digital Documentation: Using digital technologies to promote language assessment for the 21st century. *Cahiers de l'ILOB* (4), 19-36. Récupéré de <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v4i0.1105>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks and mobile technologies: A paradigm shift in designing task-based CALL for young language learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1). Récupéré de <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26295>
- Pellerin, M. (2017a). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 221-242). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Pellerin, M. (2017b). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21<sup>e</sup> siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106.
- Pellerin, M. (2018). Affordances of New Mobile Technologies: Promoting Learner Agency, Autonomy, and Self-regulated Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 343-358.

- Plane, S. et Lafourcade, B. (2004). Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 47-59). Louvain-la-neuve : Éditions de Boeck.
- Roy, A., Daniel, M-F. et Pallascio, R. (2007). Philosophie et mathématiques en formation des maîtres au primaire. Dans N. Tremblay (dir.), *Des pratiques en communauté de recherche en France et au Québec* (p. 71-94). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville M. et Gagnon M. (2012). *Penser ensemble à l'école, Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Van Compernelle, R. (2015). *Interaction and Second Language Development A Vygotskian perspective*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vygotski, L. (1987). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.



# **Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l’oral pour l’appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire<sup>1</sup>**

NANCY GRANGER

*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

CHRISTIAN DUMAIS

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

## **Introduction**

Ce chapitre porte sur les pratiques de reformulation et de justification à l’oral comme facilitateurs pour l’appropriation de contenus en classe de science et technologie (ST) au secondaire. Convoquant la notion de littératie (Moreau Hébert, Lépine et Ruel, 2013) comme base conceptuelle de la réflexion amorcée, la question de l’apport de l’oral pour structurer et préciser la pensée autour des contenus à apprendre et du sens à construire (Nonnon, 1999) dans une perspective d’éducation inclusive (CSÉ, 2017) servira de cadre intégrateur à la recherche présentée. Cette dernière se situe dans un contexte de classes de ST de 4<sup>e</sup> secondaire (élèves âgés de 15 à 17 ans) qui regroupent les élèves les plus faibles en science et qui sont souvent en difficulté dans des disciplines scolaires de base comme le français ou les mathématiques. Plusieurs élèves de la classe de ST ont des troubles diagnostiqués ou non (dyslexie, dysorthographe, trouble déficitaire de l’attention avec ou sans hyperactivité – TDAH, trouble du spectre de l’autisme – TSA, etc.). Mentionnons que la réussite de ce cours est obligatoire pour l’obtention du diplôme d’études secondaires (DES) au Québec et qu’il s’agit d’un défi à relever pour de nombreux élèves. Cette contribution fait donc état de démarches mises en place dans le cours de ST dans le cadre d’une

---

1. Ce texte est écrit en orthographe rectifiée.

recherche exploratoire qui met de l'avant des pratiques langagières liées à l'oral comme facilitateurs pour l'appropriation des contenus.

La maîtrise de l'oral est nécessaire à la vie citoyenne et à la réussite dans toutes les disciplines (Blanchet, Lison et Lépine, 2017). C'est notamment par l'entremise de l'oral que l'enseignant enseigne et que les élèves font des apprentissages. C'est également en utilisant l'oral que les élèves peuvent faire part de leur compréhension et de leur incompréhension, qu'ils peuvent échanger sur les contenus des cours, etc. L'oral ainsi que ses composantes (regard, débit, reformulation, etc.) sont donc utilisés quotidiennement en classe, mais font rarement l'objet d'un enseignement explicite (Dumais, 2014). Les bénéfices liés à l'utilisation de l'oral pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans les disciplines autres que le français sont encore méconnus pour bon nombre d'enseignants (Dumais, 2017). Dans une perspective disciplinaire, les compétences propres à chaque discipline et les pratiques liées à l'oral reconnues pour donner lieu à des apprentissages, utilisées en concomitance, permettraient aux élèves de mieux s'approprier les contenus (Shanaan et Shanaan, 2008). La reformulation et la justification, réputées pour soutenir la construction de sens et favoriser les apprentissages, figureraient au nombre des pratiques efficaces à l'écrit comme à l'oral (Bertot, 2015; Goldman *et al.*, 2016). À cet égard, il appert que les interactions langagières en contexte d'enseignement, entre autres en ST, contribueraient favorablement au développement des compétences disciplinaires (Alozie, Moje et Krajcik, 2010; Boyer, 2015). Malgré un récent accroissement des recherches sur le sujet, d'autres études doivent être menées pour mieux documenter les apports de pratiques langagières dans les différentes disciplines, notamment dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* (Dumais, 2015; Granger et Moreau, 2018).

## 1. Problématique

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire propose de scolariser les élèves selon une approche non catégorielle de l'apprentissage préconisant que tout élève peut apprendre si les moyens sont mis en place (MEQ, 1999). Selon les récentes statistiques, la population d'élèves déclarés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est passée de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 (MEES, 2017 dans CSÉ, 2017, p. 15). Cette situation touche l'ensemble des disciplines scolaires, dont la ST. Selon Aud *et al.* (2012), ce sont plus de 80 % des élèves HDAA qui sont intégrés en

classe de science et technologie au secondaire. Plusieurs d'entre eux ne recevraient cependant pas le soutien approprié pour aborder les textes à lire et les contenus à apprendre (Fleischman, Hopstock, Pelczar et Shelley, 2010). Cette situation pourrait compromettre leur réussite dans ce cours, mais aussi dans l'ensemble des disciplines scolaires, et avoir une répercussion sur leur diplomation (Kaldenberg, Watt et Therrien, 2015).

Différents chercheurs se sont penchés sur les difficultés éprouvées par les élèves qui accusent du retard en ST. D'une part, la fluidité en lecture, le décodage des mots et la connaissance du vocabulaire auraient une influence sur la compréhension en lecture (Petersen-Brown et Burns, 2011). D'autre part, ces élèves auraient peu accès à leurs connaissances antérieures et peineraient à tisser des liens entre les concepts vus en classe (Dexter et Hughes, 2011; Snider, 1989). À cet égard, ils utiliseraient peu de stratégies cognitives et métacognitives leur permettant de faire des inférences, de repérer la structure du texte et d'identifier les idées principales et secondaires dans le but de s'approprier le contenu (Kim, Vaughn, Wanzek et Wei, 2004). Parmi les pistes de solution à privilégier, nous retrouvons le fait de permettre aux élèves de bénéficier d'un enseignement explicite des compétences à mobiliser (Therrien, Taylor, Hosp, Kaldenberg et Gorsh, 2011), de leur enseigner des stratégies cognitives (Swanson et Hoskyn, 1998) et de les placer dans des contextes où ils peuvent construire du sens autour de leurs apprentissages en échangeant avec leurs collègues de classe (Scruggs et Mastropieri, 2007).

Depuis 2007, l'efficacité de ces interventions a été vérifiée dans le cadre de deux méta-analyses et d'une revue de la littérature. La première méta-analyse est celle de Gajria, Jitendra, Sood et Sacks (2007) qui porte sur 29 études visant la compréhension des textes courants utilisés en ST. Les résultats ont été traités sous l'angle de l'apport des stratégies cognitives enseignées aux élèves en difficulté d'apprentissage et selon les méthodes qui permettent la rétention du contenu. Il appert que ce sont les stratégies enseignées qui ont le plus favorisé la compréhension de texte. Parmi les stratégies dites efficaces, l'autoquestionnement, redire le paragraphe dans ses mots, résumer le paragraphe en une phrase, écrire un résumé et d'autres moyens qui permettent des interactions nombreuses avec le texte ont été relevés. Il demeure que certaines stratégies de rétention comme les organisateurs graphiques (représentation schématique de concepts ou de mots de vocabulaire permettant de structurer les idées et de donner du sens) et les stratégies mnémotechniques (par exemple, les mots crochets et les associations) se sont aussi avérées pertinentes. Les

chercheurs concluent que ces résultats sont significatifs, mais notent toutefois la difficulté d'analyser chacune des stratégies ou des méthodes individuellement compte tenu du peu d'études disponibles.

La seconde recherche est une revue de littérature effectuée par Mason et Hedin (2011). Ils relèvent quatre caractéristiques des textes scientifiques qui rendent la compréhension ardue : le peu de connaissances antérieures sur les contenus abordés, la complexité du vocabulaire, les structures textuelles non familières et la densité conceptuelle (Sáenz et Fuchs, 2002). Pour rehausser les connaissances antérieures et donner accès aux élèves à ce qu'ils savent déjà, travailler le statut de l'erreur, encourager les discussions entre pairs à propos de phénomènes et proposer des ateliers ludiques qui donnent la possibilité à tous de donner leur point de vue seraient des moyens pertinents pour engager les élèves. La compréhension du vocabulaire serait intimement liée au contenu disciplinaire et aux concepts étudiés. Prendre le temps de vérifier que les élèves sont au clair avec les principaux concepts utilisés en classe de science permettrait à l'enseignant d'identifier les pertes de compréhension chez ses élèves. En ce sens, l'enseignement du vocabulaire en concomitance avec des stratégies pour mieux saisir la structure du texte soutiendrait aussi l'apprentissage. Par exemple, demander aux élèves d'expliquer un phénomène selon des étapes structurées, utiliser des connecteurs (*d'abord, ensuite, puis, premièrement, deuxièmement, etc.*) faciliterait l'identification des idées principales, l'organisation des idées et la reformulation. L'utilisation d'organiseurs graphiques et de stratégies de questionnement portant sur l'appropriation de contenu aiderait à mieux comprendre. Le rôle de l'enseignant pour rendre l'apprentissage actif au sein de sa classe est un élément important à souligner dans cette recension. Ainsi, faire manipuler le texte, les objets, verbaliser sa démarche, son questionnement, valider avec les pairs sa compréhension sont, selon ces chercheurs, autant d'habiletés à développer chez les élèves par les pratiques enseignantes.

Puisque la revue de la littérature de Mason et Hedin (2011) ne comporte pas d'analyses statistiques liées aux effets d'ampleur, Kaldenderg, Watt et Therrien (2015) ont réalisé une méta-analyse sur les difficultés en lecture en classe de science entre la 5<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> années pour combler ce vide. Au total, 12 articles ont été recensés entre 1980 et 2012, dont la méta-analyse de Gajria *et al.* (2007) et la revue de la littérature de Mason et Hedin (2011) présentées précédemment. Des recherches portant sur l'acquisition du vocabulaire ont été ajoutées à leur corpus. D'entrée de jeu, Kaldenderg *et al.* (2015) rappellent que les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent des lacunes en lecture. Lorsque les

habiletés de base ne sont pas maîtrisées, ces élèves performant sous la moyenne et continuent à prendre du retard par rapport aux autres élèves. Ils mentionnent aussi qu'il est essentiel pour les enseignants des différentes disciplines, comme les sciences, de soutenir les élèves en difficulté de lecture. Leurs questions de recherche visaient à savoir a) quelles sont les interventions les plus efficaces pour améliorer la compréhension en lecture de textes en classe de science, et b) quelles sont les variables qui ont un impact sur l'effet d'ampleur des interventions en compréhension de lecture en classe de science. En réponse à leur première question, les analyses montrent que pour accroître la compréhension en lecture, l'enseignement du vocabulaire doit se faire en concomitance avec l'organisation graphique. L'utilisation de l'enseignement direct et le soutien des élèves avec des stratégies mnémotechniques seraient aussi pertinents, surtout s'ils sont combinés avec des stratégies métacognitives qui valorisent le questionnement de haut niveau comme s'interroger sur les relations de causalité et sur les inférences. Kaldenberg *et al.* (2015) suggèrent de poursuivre les recherches sur les modalités d'interventions qui combinent l'enseignement de stratégies de lecture et de processus cognitifs pour mieux soutenir les élèves en difficulté, et ce, dans les différentes disciplines. À notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées aux apports des compétences langagières pour favoriser l'appropriation des contenus disciplinaires au secondaire. Parmi les quelques recherches recensées, on mentionne que « la mise en œuvre de l'activité langagière et métalangagière en classe de science et technologie est toutefois difficile à réaliser et souvent limitée en termes d'apprentissages réels » (Lachance et Bergeron, 2015, p. 211). La recherche présentée dans cet ouvrage, bien qu'elle soit exploratoire, vise à apporter un éclairage nouveau sur les modalités d'interventions possibles, notamment dans les disciplines comme la ST où science et langage ne sont généralement pas traités en concomitance.

## **2. Cadre théorique**

Le courant de recherche en littératie disciplinaire (Shanaan et Shanaan, 2008) encourage les enseignants des différentes disciplines à développer chez les élèves la capacité à communiquer à la manière des experts en leur enseignant diverses pratiques langagières qui sont propres à chaque discipline. Dans cette optique, la compétence langagière ne se limite pas uniquement à la lecture et à l'écriture, elle inclut aussi l'oral qui semble être une piste à privilégier pour les élèves en difficulté, mais qui est

encore bien peu documenté (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015). En outre, le courant de la littératie disciplinaire suggère que le fait de proposer des situations authentiques impliquant des compétences discursives mobilise les élèves et favorise l'appropriation de contenus spécifiques (Gee, 2012). La classe devient alors une communauté apprenante au sein de laquelle les pratiques langagières sont abordées sous un angle transdisciplinaire (ou transversal). Angers et Bouchard (1992, p. 69) précisent que la transdisciplinarité permet la « mise en œuvre d'une méthode fondamentale commune à toutes les disciplines » dont la finalité est la compréhension du monde présent. En présentant des situations authentiques, l'enseignant permet aux élèves de nommer, de reformuler, de justifier afin qu'ils intègrent des savoirs et savoir-faire disciplinaires et qu'ils développent du sens (Gee, 2012). Ce type de démarche impliquant les pratiques langagières (ici de reformulation et de justification) habilite les élèves à étayer leur pensée, à prendre conscience de la qualité du discours disciplinaire qu'ils produisent et à se réguler (Bostic et Matney, 2013; Shanaan et Shanaan, 2008). « Le langage est alors conçu non plus comme un système pour transmettre une pensée déjà construite, mais comme une activité permettant aux élèves de s'approprier des savoirs dans des situations didactiques données » (Lachance et Bergeron, 2015, p. 211). Ce type de démarche est en adéquation avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (2007) qui reconnaît le rôle du langage comme médium dans l'apprentissage et qui encourage les enseignants à engager les élèves dans des activités langagières pour construire leurs connaissances (Bergeron, Tamsé et Lachance, 2012). La justification et la reformulation sont deux pratiques langagières qui peuvent être mises de l'avant en classe de ST.

### 2.1. La justification

La justification est une pratique langagière qui vise à faire valoir le bienfondé d'une action ou d'un propos. Pour ce faire, l'énonciateur de la justification fournit les raisons ou les motifs qui sous-tendent cette action ou ce propos dans le but de la ou le rendre légitime ou recevable aux yeux de l'interlocuteur (Forget, 2014). Autrement dit, c'est « dire pourquoi on affirme telle ou telle chose » (Chartrand, 2013, p. 8). La justification permet d'explicitier à postériori la démarche cognitive (raisonnement) qui a conduit à l'expression du propos (MELS, 2011). Elle ne consiste pas à expliquer, c'est-à-dire à faire comprendre en rendant visible des relations de causalité ou une chaîne causale. Également, la justification « ne vise pas à convaincre un destinataire,

mais plutôt à l'informer [...] » (Chartrand, 2013, p. 8). En classe de science, elle pourrait servir à justifier le raisonnement qui a permis aux élèves d'arriver à un résultat ou bien à justifier l'utilisation d'un matériau dans la réalisation d'une expérience (Dumais, 2017). Ainsi, que ce soit avant, pendant ou après un enseignement en classe de science, « le fait de mettre des mots sur leur pensée et de devoir en faire part par la justification à un ou des pairs [pourrait] aider les élèves à mieux comprendre et à mieux formuler les raisons qui sous-tendent le choix de tel ou tel matériau pour réaliser l'expérience » (Dumais, 2017, p. 16).

## 2.2. *La reformulation*

La reformulation exige que l'on intègre l'information recueillie (dans un manuel ou auprès d'un pair ou de l'enseignant) afin de la dire sous une autre forme, en d'autres mots (Dumais, 2014; Granger et Dumais, 2017). C'est le fait de redire autrement ce qui vient d'être dit ou lu, mais en gardant le même sens (en conservant une équivalence sémantique). « La reformulation peut permettre une meilleure compréhension d'un énoncé et peut avoir pour fonction la vulgarisation de ce dernier afin de le rendre plus accessible » (Dumais, 2014, p. 319). Par exemple, en science, un élève pourrait reformuler à son enseignant ou à un autre élève la théorie apprise dans un cours afin de s'assurer d'avoir bien compris.

## 2.3. *Mise en œuvre des pratiques langagières en lien avec le curriculum*

Bien que le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) place l'élève au cœur de ses apprentissages, il revient aux enseignants de mettre en œuvre les conditions favorables à la réussite des élèves (MELS, 2009, p. 9). En ce sens, l'enseignant a un rôle prépondérant dans la planification de situations qui fourniront aux élèves de multiples occasions d'apprendre de nouvelles connaissances et compétences afin qu'ils les intègrent à celles qu'ils possèdent déjà. L'intention pédagogique de l'enseignant rattachée au curriculum prescrit lui permet d'imaginer des situations d'enseignement-apprentissage qui mobilisent les savoirs disciplinaires pour soutenir le développement des compétences. Le tableau qui suit illustre cette visée.

Tableau. Compétences disciplinaires en science et technologie au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (MELS, 2006)

Compétences	1. Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique	2. Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques	3. Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie
Savoirs disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résoudre des problèmes à la manière d'experts.</li> <li>▪ Écrire, discuter et étayer sa pensée.</li> <li>▪ Identifier, recueillir, classer les informations en fonction des phénomènes à expliquer.</li> <li>▪ Formuler des hypothèses.</li> <li>▪ Vérifier les hypothèses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Écrire une conclusion qui tienne compte de la démarche empruntée.</li> <li>▪ Passer de la lecture du texte à la représentation visuelle pour illustrer sa compréhension (littérature visuelle et numérique).</li> <li>▪ Clarifier le vocabulaire propre aux concepts enseignés.</li> <li>▪ Analyser la structure du texte pour y trouver des informations (ex. rapport de laboratoire, texte informatif, manuel de classe, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'appropriier différents genres de communication.</li> <li>▪ S'approprier les normes d'édition.</li> </ul>
Exemples de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En dyade, les élèves utilisent leurs notes de cours pour répondre à des questions d'explicitation du contenu. (Cartes à jouer sous forme de questions-réponses)</li> <li>▪ Les élèves s'expriment selon un canevas structuré selon les étapes incluses dans la méthode scientifique. (Mini défis en dyade; rapport de laboratoire; objet technologique à créer; résoudre une problématique en intégrant les savoirs vus en classe (ex. prothèse à développer pour un athlète paralympique, matériau approprié et urbanisme, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves réalisent des activités de synthèse telles que des tableaux, des organisateurs graphiques ou des schémas qui traduisent l'appropriation de contenu.</li> <li>▪ Pour y arriver, ils utilisent l'oral pour expliciter leur compréhension puis la traduisent en mode visuel, sur différents supports (papier, numérique).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves reformulent ou justifient leurs réponses en s'appuyant sur le vocabulaire spécifique et un canevas de communication propre à la discipline.</li> <li>▪ Les élèves s'approprient des méthodes pour communiquer leurs résultats soit à l'oral soit à l'écrit. Par exemple, à partir du rapport de laboratoire, créer une situation d'échange sur un mode d'expert avec d'autres élèves ou avec l'enseignant, débat inspiré d'une question actuelle qui suggère de reformuler sa compréhension et de justifier son point de vue, etc.).</li> <li>▪ Produire un rapport écrit selon des étapes prescrites en science ou un cahier des charges.</li> </ul>

#### 2.4. Les objectifs de recherche

Puisque la reformulation et la justification sont réputées soutenir la construction de sens et qu'elles sont en adéquation avec ce qui est proposé dans des méta-analyses sur les interventions à privilégier en classe de ST, nous avons souhaité en connaître davantage sur leur utilisation en classe de ST. Étant donné que peu de recherches se sont intéressées spécifiquement à ces pratiques langagières en classe de ST au Québec, nous avons mené une recherche exploratoire qui avait pour objectifs de :

- 1) Décrire les répercussions de l'enseignement et de l'utilisation de deux pratiques langagières en classe de ST selon un enseignant.
- 2) Décrire les répercussions de l'enseignement et de l'utilisation de deux pratiques langagières en classe de ST selon des élèves.

### 3. Méthodologie

Cette section présente le type de recherche ainsi que le contexte de cette dernière. Les participants, la collecte des données et l'analyse des données sont également présentés. Enfin, il est question du déroulement de la recherche.

#### 3.1. Le type de recherche

La recherche menée est de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011), de nature descriptive (Gaudreau, 2011) et peut aussi être qualifiée d'exploratoire (Savoie-Zajc, 2011). En effet, la recherche exploratoire est utilisée lorsque des chercheurs possèdent très peu d'informations préalables sur une situation ou un objet de recherche et qu'ils souhaitent en avoir une compréhension préliminaire. C'est le cas dans le cadre de cette recherche.

#### 3.2. Le contexte de la recherche

Cette recherche exploratoire a été réalisée au Québec dans une école de la région de la Montérégie située en milieu rural et socioéconomiquement faible. Un enseignant de 4<sup>e</sup> secondaire souhaitait soutenir ses élèves du cours *Science et technologie* afin qu'ils puissent davantage développer leurs compétences dans ce cours et, par le fait même, mieux réussir l'examen ministériel de fin d'année.

Parmi les difficultés repérées chez les élèves par l'enseignant, une faible capacité à lire et à écrire de même qu'à tisser des liens entre les différents concepts abordés en classe a été relevée. En situation de lecture de texte dans le manuel, l'enseignant rapportait la faible compétence des élèves à saisir l'information importante dans les textes et à se souvenir de celle-ci malgré la présence d'intertitres en caractères gras et de certains mots mis en évidence. En situation d'examen, il avait aussi remarqué la difficulté des élèves à identifier les consignes lorsqu'elles étaient multiples dans une même question. Enfin, les élèves peinaient à expliquer un phénomène ou un concept à l'écrit et à justifier leur réponse. Toutefois, l'enseignant reconnaissait chez ses élèves une bonne capacité à verbaliser lorsqu'il guidait leur démarche d'apprentissage. C'est en se basant sur ces éléments que nous avons décidé de travailler de concert avec cet enseignant qui cherchait à développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

En 2014-2015, les élèves de l'enseignant avaient réussi l'examen ministériel de fin d'année de ST dans une proportion de 70 %. Pour cette nouvelle année scolaire, cet enseignant espérait mieux préparer ses élèves aux types de questions posées. Plus spécifiquement, il voulait les aider à mieux s'appropriier le vocabulaire spécifique de cette discipline de façon à ce que les élèves puissent le reconnaître, s'y référer et l'utiliser couramment. L'enseignant a ciblé deux de ses quatre groupes, soit les élèves du cours de *Science et technologie*, au sein desquels plusieurs élèves éprouvaient d'importantes difficultés avec l'écrit. Ce choix s'est fait sur la base d'observations en classe et a été confirmé par les notes obtenues au premier examen de l'année scolaire.

### 3.3. *Les participants*

Au total, 45 élèves, âgés entre 15 et 17 ans, issus de deux groupes de 22 et 23 élèves, ont participé à notre recherche. Parmi eux, plus de la moitié présentaient des difficultés d'apprentissage ou avaient un plan d'intervention et certains étaient en reprise du cours. Certains avaient déjà reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, mais ils ne bénéficiaient plus de suivis en 4<sup>e</sup> secondaire. La direction de l'école et les parents de tous les élèves ont accepté que deux chercheurs soient présents pour accompagner l'enseignant en salle de classe. En ce qui concerne l'enseignant, celui-ci a plus de 25 années d'expérience en enseignement des sciences et de la technologie et possède un baccalauréat dans cette discipline.

### 3.4. *La collecte des données*

Un certificat éthique a été émis par notre université et a permis de baliser la cueillette de données réalisée auprès des participants qui étaient tous volontaires. La collecte des données a été effectuée à l'aide d'observations non participantes et d'entrevues semi-dirigées.

Une observation non participante consiste à observer, à filmer à l'aide d'une caméra à certains moments et à noter dans un journal de bord ce que les chercheurs voient et entendent sans intervenir dans les activités des participants et en se tenant à l'écart. L'observation avait pour objectif de « comprendre les comportements et les expériences des personnes comme ils se présentent dans leurs milieux naturels » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Les chercheurs souhaitaient donc mieux comprendre comment l'enseignant enseigne la reformulation et la justification, de quelle façon il les utilise avec ses élèves et comment ces derniers les mettent en action.

Les chercheurs ont observé l'enseignant et les élèves des deux groupes à six reprises durant l'année scolaire soit entre septembre et mai. Ces moments étaient choisis par l'enseignant et correspondaient généralement à des temps de consolidation des apprentissages. À la suite de ces observations, les chercheurs ont mené une entrevue avec l'enseignant et une entrevue avec des élèves. Il s'agissait d'entrevues semi-dirigées à l'aide de questions ouvertes dans le but de mieux comprendre les observations effectuées et de pouvoir documenter l'utilisation des deux pratiques langagières à la suite de leur enseignement et de leur mise en pratique en classe. L'enseignant a participé seul à une entrevue et six élèves provenant des deux groupes ont été rencontrés ensemble pour une autre entrevue.

### *3.5. L'analyse des données*

C'est principalement l'analyse de contenu qui a été utilisée pour effectuer l'analyse des données (Bardin, 2009). Les énoncés qui ont été analysés ont été recueillis au cours de l'entrevue réalisée avec l'enseignant, de celle avec les élèves et à partir des écritures consignées dans les journaux de bord des chercheurs rapportant les échanges avec l'enseignant et les élèves tout au long de l'année. Le verbatim de l'enseignant et celui des élèves ont été découpés en unités de sens et codés selon des grandes catégories, soit l'expérience vécue (appréciation de la démarche entreprise), les apports des pratiques langagières liées à l'oral (effets positifs et défis à relever), et les pistes de bonification proposées (améliorations relatives à l'intégration des pratiques langagières en classe, aux outils développés ou utilisés, aux rôles de l'enseignant, etc.). Le journal de bord a été soumis au même exercice de codage. Le choix de recourir à l'analyse catégorielle s'est imposé parce qu'il permet de structurer les données en fonction de la réalité étudiée et autorise l'utilisation de ces catégories lors de l'interprétation finale (Blais et Martineau, 2006).

### *3.6. Le déroulement de la recherche*

La première étape de la recherche a été de présenter à l'enseignant la démarche issue des travaux de Lafontaine et Dumais (2014) qui consiste à coconstruire avec les élèves un référentiel visant l'utilisation de pratiques langagières spécifiques. Ici, l'enseignant avait ciblé la reformulation et la justification en raison des besoins identifiés au préalable et des compétences à développer chez ses élèves pour qu'ils réussissent en plus grand nombre. Étant donné le manque de temps pour aborder l'ensemble des contenus au programme, l'enseignant a souhaité

procéder avec des référentiels déjà construits plutôt que de les coconstruire avec les élèves. Afin de respecter cette contrainte, les référentiels (voir un exemple en annexe) ont été préparés par l'enseignant et les chercheurs, puis distribués et expliqués par la suite aux élèves.

Les cours de l'enseignant étaient planifiés selon quatre grandes phases. Dès le début du cours, il faisait un rappel avec ses élèves des contenus abordés aux cours précédents. Cette phase permettait d'entrée de jeu d'engager les élèves dans les pratiques langagières visées, soit reformuler dans leurs mots et justifier leurs propos. La deuxième phase consistait à apporter du nouveau contenu en donnant des notes de cours, mais aussi en questionnant les élèves sur des liens possibles avec des connaissances antérieures. La troisième phase permettait de mettre les élèves en activité. Souvent regroupés en dyade, ceux-ci devaient justifier et reformuler ce qu'ils comprenaient de la tâche à réaliser. Ils devaient aussi se questionner mutuellement pour s'assurer qu'ils étaient d'accord avec les façons de faire appropriées au travail demandé. Pendant ce temps, l'enseignant circulait et soutenait les élèves par des questionnements basés sur les contenus et les pratiques langagières enseignées pour s'assurer de leur compréhension. Enfin, la quatrième phase consistait à clore le cours en demandant aux élèves ce qu'ils en avaient retenu. L'enseignant leur suggérait de faire un court résumé ou un organisateur graphique afin de consigner leurs apprentissages. Cela permettait aussi de démarrer le cours suivant à partir d'un schéma ou de quelques phrases évocatrices.

Pour chaque module abordé dans le cadre du cours de ST, l'enseignant, en collaboration avec les chercheurs, élaborait un « lexique<sup>2</sup> » (outil de consignation pour les mots de vocabulaire spécifiques à la ST) pour ses élèves. De cette façon, il s'assurait que le vocabulaire était clair pour tous et accessible en tout temps. Le lexique comportait des espaces blancs afin que les élèves le bonifient au besoin. De plus, pour chaque mot de vocabulaire du lexique, une définition devait être écrite dans leurs propres mots, ce qui permettait de travailler la reformulation et de faciliter l'appropriation de certains termes complexes. L'enseignant vérifiait la validité des définitions lorsqu'il circulait durant la troisième phase et guidait les élèves qui en avaient besoin. À titre d'exemple, le vocabulaire associé au tableau périodique tel que « période » et « famille » et celui associé à la configuration électronique comme « électrons de valence » et « nucléon » a été travaillé en classe. Le « lexique » était repris au quotidien et les élèves devaient utiliser les

---

2. Il s'agit de la terminologie employée par l'enseignant dans le cadre de son enseignement.

mots justes lorsqu'ils avaient des questions ou au moment de reformuler et de justifier. Le « lexique » leur servait ainsi d'aide-mémoire.

Dans l'optique de soutenir la reformulation et la justification, différentes activités d'apprentissage ludiques ont été élaborées. Par exemple, sur le thème du tableau périodique, un jeu de cartes a permis aux élèves de vérifier leurs connaissances en se questionnant mutuellement. Chaque réponse devait comporter des critères spécifiés sur la carte pour que soit accordé le point. Des questions comme « Donne les caractéristiques des alcalins et nommes-en deux » ou « Que suis-je? Je fais partie de la famille 8a et mes électrons sont répartis sur cinq niveaux? » visaient non seulement à obtenir la réponse, mais surtout à stimuler les élèves à utiliser les pratiques langagières de justification et de reformulation pour démontrer leur compréhension. Les élèves pouvaient alors recourir aux exemples déjà donnés lors de l'enseignement de la notion en classe par l'enseignant ou pris en note dans leur cahier lors d'un cours précédent. De même, lorsqu'un laboratoire avait lieu, l'enseignant circulait et rencontrait toutes les équipes l'une à la suite de l'autre pour faire verbaliser aux élèves la procédure, leurs hypothèses et leurs questionnements en utilisant la reformulation ou la justification. Lorsque les élèves éprouvaient de la difficulté à rapporter les éléments théoriques mobilisés, l'enseignant reformulait et les renvoyait à leur référentiel.

Un travail d'explicitation a aussi été réalisé pour des objets techniques (tels que le taille-ananas et le lance-balles) puisque l'une des questions de l'examen ministériel de 4<sup>e</sup> secondaire porte sur la capacité à expliquer un phénomène par l'observation d'un mécanisme complexe<sup>3</sup>. Les élèves ont besoin de connaître le vocabulaire spécifique, de comprendre les termes liés aux mécanismes et de les utiliser à bon escient. La formulation de phrases courtes et explicites posait problème pour la majorité des élèves. L'enseignant a fait un premier modelage auprès des élèves pour ce qui est du premier objet. Il a ensuite proposé un deuxième objet et a soutenu les élèves afin qu'ils puissent verbaliser ce qui se passait d'un point de vue technique tout en les amenant à justifier leurs propos. Lorsque les élèves se sentaient à l'aise à l'oral, ils mettaient les étapes par écrit afin de répondre à la tâche demandée dans un document de préparation à l'examen.

Les référentiels de justification et de reformulation ont donc servi tout au long de l'année scolaire. Des organisateurs graphiques ont été utilisés

---

3. L'enseignant avait une forte préoccupation quant à la réussite de ses élèves à l'épreuve de fin d'année. Il était toutefois conscient que les apprentissages ne servaient pas seulement à préparer les élèves à un examen, mais qu'ils étaient utiles dans une variété de situations de la vie scolaire et extrascolaire.

comme outil métacognitif pour structurer la pensée des élèves et pour soutenir les discussions entre les élèves ainsi qu'entre l'enseignant et les élèves. Le souhait de l'enseignant était de rendre les élèves plus aptes à mobiliser les savoirs et savoir-faire disciplinaires pour expliquer des phénomènes scientifiques.

## 4. Résultats

En fin d'année scolaire, soit en mai, l'enseignant et les élèves ont été questionnés sur l'expérimentation vécue au regard de la justification et de la reformulation. Leurs propos ont été consignés selon trois grandes catégories : l'expérience vécue, les apports des pratiques langagières et les pistes de bonification suggérées. Les éléments saillants des observations sont également présentés.

### 4.1. *Le point de vue de l'enseignant*

Voici le point de vue de l'enseignant selon les trois grandes catégories retenues : expérience vécue, apports des pratiques langagières et pistes de bonification suggérées au regard des trois compétences au programme soit 1) Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, 2) Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, et 3) Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.

#### a) L'expérience vécue

L'enseignant s'est prêté au jeu en mettant parfois de côté certaines pratiques bien ancrées dans sa routine d'enseignement : « Avant, je posais des questions, mais j'étais porté à répondre au bout d'un moment si je voyais que les élèves ne répondaient pas ». Pour intégrer les pratiques langagières, il mentionne ceci : « j'ai dû utiliser des référentiels et ce n'était pas facile d'être assidu », « comme j'aime tout contrôler, j'ai trouvé difficile de continuer à questionner les élèves et de leur faire vivre un peu d'incertitude », « je me suis rendu compte que ça donnait des résultats positifs et j'ai voulu continuer » et « c'est très déstabilisant au début et ça demande un certain investissement de la part du prof ».

L'enseignant note que la représentation de son rôle dans la planification de situations d'enseignement n'est pas toujours propice au développement de stratégies d'apprentissage et qu'elle a changé : « je suis porté à faire le modèle et à me dire qu'ils vont le faire par eux-mêmes par la suite. Là, je me suis rendu compte que je devais poser des questions et les laisser répondre ». Il a réalisé qu'il devait créer des

moments pour permettre aux élèves de reformuler et de justifier. Parmi les défis liés à son rôle, on retrouve l'aspect socioaffectif et le souhait de préserver un climat de classe favorable : « ils sont gênés et je dois les guider là-dedans, leur montrer qu'on peut exprimer son savoir devant les autres sans se faire juger pour autant ». S'ajoutait à cela l'aspect cognitif : « il faut laisser les jeunes s'exprimer puis être capables de s'expliquer. Ce n'est pas dans nos habitudes comme prof, j'ai l'impression qu'on fait rarement ça »; « je dois prendre les devants si je veux qu'ils puissent le faire, je deviens un modèle ». Selon l'enseignant, la récurrence apparaît comme une composante importante pour développer les nouvelles pratiques et pour favoriser l'appropriation de celles-ci par les élèves. L'enseignant souligne ceci : « il faut travailler cela beaucoup plus souvent ».

#### b) Les apports des pratiques langagières liées à l'oral

Parmi les répercussions perçues de l'appropriation des pratiques langagières enseignées, l'enseignant note ceci : « un exemple concret, c'est quand tu poses des questions et que les élèves donnent une bonne réponse, mais différemment que dans les mots que moi j'aurais pris ». Concernant l'objet technique : « on a fait l'analyse d'un objet et à force de les questionner, les guider, les référer aux aide-mémoires, ils étaient de mieux en mieux » et « je remarque qu'ils deviennent meilleurs quand c'est eux qui participent à cette forme d'apprentissage-là ». Dans le même sens, l'oral semble soutenir l'écrit selon l'enseignant : « ils verbalisaient, mettaient le phénomène ou le processus dans leurs mots, ils écrivaient seulement quand la phrase à l'oral était satisfaisante, j'ai vu qu'ils étaient vraiment plus à l'aise par la suite ». L'enseignant se rappelle comment il fonctionnait auparavant : « on regardait l'objet technique, c'est moi qui construisais les phrases, eux réécrivaient presque ces phrases-là telles quelles, sinon je leur demandais d'écrire, mais après ça je faisais une correction générale, ce qui fait que je n'étais jamais au courant de ce qu'eux avaient fait, je n'allais pas m'informer de leur compréhension ». L'enseignant se rend aussi compte que lorsqu'il donnait des réponses formatées, il ne permettait pas à ses élèves de développer leur singularité : « les élèves effaçaient leur réponse, même si elle était bonne, et écrivaient la mienne ». Au cours de la recherche, il a changé sa façon de faire : « j'ai pris le temps de leur demander de justifier... "Pourquoi écris-tu ça?" Je me suis demandé : "Est-ce que j'accepterais cette réponse-là?" J'ai l'impression que je les ai rendus un petit peu plus responsables de leur apprentissage, alors qu'avant j'ai l'impression que c'est moi qui prenais plus cette responsabilité-là ».

Parmi les apports, l'élaboration de matériel pour rendre l'apprentissage actif et ludique a été appréciée des élèves selon l'enseignant :

Ce qui plait beaucoup et qui est intéressant c'est le petit jeu des questions. C'était un moyen d'apprentissage différent, ça ne consistait pas juste à verbaliser à partir d'un cahier d'activités ou d'un laboratoire, on s'était fait un petit jeu de cartes à partir duquel les élèves se posaient des questions en dyade. À partir de la réponse que le collègue donnait, ils échangeaient ensemble et apprenaient à justifier et même à reformuler des explications déjà données en classe. Ça a été un beau succès de voir ces échanges-là! C'est quelque chose à faire plus souvent!

L'enseignant rappelle toutefois que « de bâtir la banque de questions, faire des petits cartons, c'est beaucoup de travail ».

Enfin, il évoque l'utilisation des organisateurs graphiques. Cet outil « a aidé plusieurs élèves ». L'enseignant souligne tout de même ceci : « je ne suis pas formé pour faire ces choses-là, c'est pas évident à créer ». Le soutien des chercheurs a été utile et a servi de modèle à l'enseignant. Le besoin de soutien relatif à cet outil demeure un besoin pour l'enseignant.

#### c) Les pistes de bonification

Le thème de la formation continue a été abordé à plusieurs reprises par l'enseignant. Le changement de pratique réfère à de nouvelles pistes pour lesquelles il souhaiterait pouvoir développer ses compétences. Il rappelle combien le suivi des chercheurs a été important pour lui : « La présence des chercheurs en classe me permettait d'échanger et de réfléchir à ma façon d'appliquer tout ça ». Aussi : « avec un suivi, je serais plus porté à me rappeler que je dois l'inclure dans ma démarche d'enseignement ou dans mon fonctionnement de classe ». De plus : « un regard extérieur permet d'avoir un feedback sur ce que tu viens de faire ».

Au sujet du soutien, il évoque le rôle du conseiller pédagogique. Il apprécierait recevoir de l'aide d'une personne compétente et ouverte pour tenter ce type de démarche avec lui. Il verrait le rôle du conseiller comme celui d'un leader pédagogique. Il suggère le rehaussement de la collaboration pour soutenir la réussite des élèves :

J'aurais le goût dans ces trucs-là qu'on commence à collaborer un petit peu entre enseignants. Pourquoi ne pas faire ce que j'ai fait avec les élèves : se réunir en équipes de profs et verbaliser ce qu'on veut faire, puis de construire ces organisateurs, des cartes de jeu, des examens qui seraient communs, ça serait très avantageux de commencer à travailler de cette façon-là, au lieu de travailler tout seuls dans nos petits milieux.

Si cette initiative peut partir des enseignants, il semble souhaiter que ce soit initié par le conseiller pédagogique afin que ces pratiques deviennent autre chose qu'une démarche locale à petite échelle.

#### 4.2. Le point de vue des élèves

Voici maintenant le point de vue des élèves selon les trois grandes catégories : l'expérience vécue, les apports des pratiques langagières et les pistes de bonification suggérées.

##### a) L'expérience vécue

Selon les élèves, ils se sont sentis soutenus par l'enseignant : « on le voit qu'il veut qu'on réussisse ». Ils ont remarqué qu'une façon de faire particulière a été mise en place dans la classe de ST : « le prof nous donne de la théorie et il nous explique en donnant plusieurs exemples. Il veut toujours qu'on dise ce qu'on a compris ». De plus, ils ajoutent ceci : « on a des aide-mémoires pour se souvenir de comment discuter à deux [...] à la longue je l'utilise moins parce que je sais quoi faire ». En ce sens, les captations vidéo montrent que les élèves se sont approprié une routine de travail en dyade qu'ils font de manière autonome lorsque l'enseignant donne la consigne.

##### b) Les apports des pratiques langagières liées à l'oral

Lorsque les élèves sont questionnés sur les actions concrètes de leur enseignant pour développer leur compréhension des contenus du cours, ils mentionnent : « il [l'enseignant] nous aide à mettre en mots ce qu'il y a dans nos livres ou dans nos notes de cours, ça nous aide vraiment ». En ce qui a trait à la reformulation et à la justification, des élèves ont dit : « c'était des façons différentes qui ressemblaient moins à du travail, ça nous tentait plus ». Un autre confie : « au début, je trouvais ça bizarre de le dire à voix haute, mais maintenant, je ne suis plus gêné ». Plusieurs élèves démontraient leur satisfaction lorsqu'ils parvenaient à utiliser du vocabulaire spécifique pour formuler leur propos clairement. Certains se sentaient d'ailleurs assez sûrs d'eux pour vouloir soutenir leurs collègues de classe : « tu veux que je te montre comment je fais? » (propos entendus lors des captations vidéo).

Les élèves soulignent l'apport des aide-mémoires, référentiels, lexiques, organisateurs graphiques et jeux de cartes : « les documents que vous faites pour nous aider à apprendre sont vraiment appréciés pis avec ça, je passe pour la première fois en science ». La réussite du cours est ici un résultat mentionné par plus d'un élève. Au terme de l'année scolaire, les résultats obtenus à l'examen ministériel par les élèves qui ont participé à cette recherche exploratoire montrent que c'est 86 % des élèves qui ont réussi l'épreuve contre 70 % pour l'année précédente. Prenant en compte que plusieurs élèves avaient accumulé des retards en mathématiques et en français, il est pertinent de souligner ce taux de réussite même si des liens directs avec cette recherche ne peuvent pas être démontrés.

### c) Les pistes de bonification

Les élèves soulignent que de réutiliser les pratiques langagières souvent demande de la rigueur et de la discipline. Pour certains, écouter les explications en début de cours demande un effort important : « je le sais que je pars souvent dans la lune, il faut que je me concentre plus » et « je suis souvent fatiguée, je ne fais pas toujours les étapes demandées ». La disponibilité cognitive joue un rôle majeur sur leur capacité à utiliser adéquatement les pratiques langagières : « quand le prof nous montre la matière en petits bouts, c'est plus facile de le faire. Sinon, j'ai de la misère à me souvenir, pis j'ai pas toujours envie de retourner dans mes livres ». Le morcellement de la matière apparait comme une piste d'amélioration à considérer.

#### 4.3. *Les observations*

Les élèves des deux groupes participants, malgré un parcours scolaire difficile (échecs dans les disciplines de base comme les mathématiques et le français), ont tout de même réussi à s'appropriier du contenu scientifique. Nos observations en classe et la consultation de leurs productions nous permettent de croire qu'une pratique régulière de la reformulation et de la justification en classe pourrait contribuer à faire vivre des réussites aux élèves. En effet, leurs travaux étaient de mieux en mieux structurés, les réponses fournies aux examens tout au long de l'année scolaire étaient plus complètes et contenaient de façon appropriée, la plupart du temps, du vocabulaire spécifique vu en classe. De plus, les échanges que nous avons observés portant sur le contenu entre l'enseignant et les élèves de même qu'entre les élèves nous portent à croire qu'il y avait appropriation des contenus et des pratiques langagières travaillées. Grâce aux nombreuses activités de laboratoire mises en place par l'enseignant et à la place accordée à l'oral dans ses cours (entre autres pour la reformulation et la justification), les échanges réflexifs ont été favorisés chez les élèves et il a été possible pour les chercheurs d'observer de tels échanges à plusieurs reprises.

## 5. Discussion

Dans la présente recherche, deux objectifs étaient poursuivis, soit de décrire les répercussions de l'enseignement et de l'utilisation de deux pratiques langagières en classe de ST selon a) un enseignant et b) selon ses élèves. Ces objectifs ont été atteints et permettent de croire que d'autres recherches pourraient être conduites afin de recueillir davantage de résultats empiriques sur l'utilisation de l'oral dans les disciplines au secondaire.

À l'instar de Bulgren *et al.* (2007), malgré un nombre restreint de sujets, nous sommes portés à croire que les élèves s'approprient davantage les modalités, stratégies ou moyens s'ils leur sont enseignés et s'ils bénéficient de tâches suffisamment fréquentes et diversifiées pour apprendre. À cet égard, l'enseignant jouerait un rôle majeur dans la réussite des élèves. Comme le souligne Roegiers (2016, p. 11) « l'efficacité de l'apprentissage passe par la mobilisation cognitive des élèves; il s'agit de rendre ces derniers les plus actifs possible, et ce, le plus souvent possible à travers des situations complexes en salle de classe ». L'articulation de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire) renvoie à des compétences génériques prescrites au programme – ici de ST – (1. Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, 2. Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, et 3. Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie [MELS, 2006]) qui, lorsqu'elles sont conjuguées à des compétences transversales (ici les conduites langagières pour traiter ou communiquer de l'information), peuvent être mises à profit dans divers contextes. Si la tendance actuelle laisse à l'enseignant la liberté de choisir les modalités pédagogiques pour mener les apprentissages (Jonnaert, 2010), il s'avère essentiel de mettre à sa disposition des outils pour l'aider à soutenir de manière différenciée l'apprentissage de ses élèves. Il ne s'agit pas de simplement nommer des pratiques, mais de réfléchir à ce qu'elles peuvent apporter aux élèves dans une perspective citoyenne. Les initiatives novatrices et singulières d'enseignants sont certainement dignes de mention, mais la réflexion visant à contribuer au rehaussement des compétences en littératie est un enjeu dont l'ensemble des acteurs scolaires doit se saisir (ministres, concepteurs de programmes, formateurs d'enseignants, directions d'établissement et tous les personnels de l'école) (Granger et Moreau, 2018). À ce titre, d'autres recherches sont nécessaires dans les champs disciplinaires au secondaire pour que se développent des pratiques de littératie transversales à toutes les disciplines. Les conduites langagières en font partie.

## 6. Conclusion

La présente recherche répondait à un besoin exprimé par un enseignant de science et de technologie pour soutenir les élèves en difficulté dans ses classes de 4<sup>e</sup> secondaire. Partant du principe que la littératie se définit comme la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement avec différents supports afin de se développer et de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel

(Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013), nous avons souhaité savoir si le fait de passer par des pratiques langagières à l'oral telles que la reformulation et la justification permettrait de rehausser les compétences des élèves pour favoriser les apprentissages à réaliser. Bien que notre recherche soit exploratoire, qu'un seul enseignant soit impliqué et qu'il soit impossible de généraliser les résultats, les transformations observées chez les élèves et les propos de ces derniers ainsi que de l'enseignant nous encouragent à poursuivre. La justification et la reformulation ont apporté une dimension discursive propre à la classe de science et technologie, la transformant en une communauté d'apprentissage véritable. En ce sens, la compétence à tisser des liens entre la cognition et le langage (Canat, 2007) mérite d'être explorée et considérée comme une voie prometteuse.

## Références bibliographiques

- Angers, P. et Bouchard, C. (1992). L'intégration, source de l'interdisciplinarité. Dans R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire* (p. 69-77). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Alozie, N.M., Moje, E. B. et Krajcik, J. S. (2010). An analysis of the supports and constraints for scientific discussion in high school project-based science. *Science Education*, 94(3), 395-427.
- Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E. et Yohn, C. (2012). *The condition of education 2012*. Washington, DC : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bergeron, R., Tamsé, S. et Lachance, B. (2012). Développer les pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en formation initiale au primaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 113-132). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Bertot, F. (2015). Les pratiques de débat dans la vie de classe : un espace d'apprentissages langagiers. Dans R. Hassan et F. Berthot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (p. 123-145). Paris : Éditions Publibook.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-26.
- Blanchet, P.-A., Lison, C. et Lépine, M. (2017). L'enseignement de la compétence orale dans les cours de français au collégial : quels choix de contenus? Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 103-125). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

- Boyer, C. (2015). Interactions langagières et apprentissages scientifiques. Dans R. Hassan et F. Berthot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (p. 97-121). Paris : Éditions Publibook.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D. et Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 121-133.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : Les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaires*. Nîmes : Éditions champ social.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 1-6.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2017). *Une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Dexter, D. D. et Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34, 51-72.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Langage et littérature*, 17(3), 5-27.
- Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pelczar, M. P. et Shelley, B. E. (2010). *Highlights from PISA 2009: Performance of US 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context* (NCES 2011-004). Washington, DC : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). Récupéré de Savoirs, plateforme de publication de l'Université de Sherbrooke : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5373>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.

- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210-225.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Goldman, S.R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M.A., Greenleaf, C., Lee, C.D. et Shanahan, C. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.
- Granger, N. et Dumais, C. (2017). Intégrer l'oral au cours de science et technologie au secondaire. *Spectre*, 46(2), 26-29.
- Granger, N. et Moreau, A.C. (2018). Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement. *Language and Literacy*, 20(2), 59-79.
- Jonnaert, Ph. (dir.). 2010. Approche par situations – Matrice du traitement compétent d'une situation. *Cahiers de la CUDC*, 5(1010) numéro thématique. Récupéré de <https://cudc.uqam.ca/upload/files/7matrice.pdf>
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J. et Therrien, W. J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J. et Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 105-118.
- Lachance, B. et Bergeron, R. (2012). L'activité langagière et métalangagière orale des futurs enseignants du primaire dans la construction d'un problème en science et technologie. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 211-234). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.
- Mason, L. H. et Hedin, L. R. (2011). Reading science text: Challenges for students with learning disabilities and considerations for teachers. *Learning Disabilities: Research et Practice*, 26, 214-222.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire : premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement (PDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Petersen-Brown, S. et Burns, M. K. (2011). Adding a vocabulary component to incremental rehearsal to enhance retention and generalization. *School Psychology Quarterly*, 26, 245-255.
- Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. (IBE/2016/WP/CD/04). Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE).
- Sáenz, L. M. et Fuchs, L. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities Expository versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 123-147). Saint-Laurent : ÉRPI.
- Scammacca, N.K., Roberts, G., Vaughn, S. et Stuebing, K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4) 369-390.
- Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (2007). Science learning in special education: The case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality*, 15, 57- 74.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40- 59.
- Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12, 87–96.
- Swanson, H. L. et Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277-321.
- Therrien, W. J., Taylor, J. C., Hosp, J. L., Kaldenberg, E. R. et Gorsh, J. (2011). Science instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 26, 188-203.

## Annexe

Référentiel sur la reformulation (Granger et Dumais, 2017, p. 28)

Je reformule		Exemples
Quoi?	Les propos de mon enseignant sur les notions du cours. Les notes de cours que j'ai prises en classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je raconte comment les découvertes sur la matière ont conduit au modèle subatomique.</li> <li>▪ Je récapitule les parties d'un nucléon.</li> <li>▪ Je redis comment on lit un tableau périodique et j'identifie les informations importantes.</li> </ul>
Comment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je redis dans mes mots ce que je comprends.</li> <li>▪ J'établis un ordre logique (d'abord, ensuite, puis, enfin).</li> <li>▪ Je fais des liens avec des notions vues précédemment.</li> </ul>	
Pourquoi?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ M'assurer que je comprends bien.</li> </ul>	
Quand?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À chaque nouvel apprentissage.</li> <li>▪ Durant le cours lorsque l'enseignant me le demande.</li> <li>▪ À toutes les fins de cours.</li> </ul>	
Moyens pour reformuler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En équipe de deux, en groupe ou seul à voix haute.</li> <li>• En faisant un schéma, un dessin, un tableau pour illustrer ce que je comprends.               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Je dessine un atome et ses composantes.</li> <li>➢ J'identifie le numéro atomique et le nombre de masse dans mon tableau périodique.</li> <li>➢ Je redis dans mes mots comment je dois m'y prendre pour trouver le nombre de protons, de neutrons et d'électrons dans un nucléon.</li> </ul> </li> </ul>	

# **Les littéracies universitaires : un champ de la didactique pour penser et construire l'intégration des étudiants dans leur communauté discursive**

MARIE-CHRISTINE POLLET

*Université libre de Bruxelles, Belgique*

## **Introduction**

En Europe francophone, la démocratisation des études supérieures et l'hétérogénéisation du public ont amené de nombreuses universités à se pencher sur la question de la maîtrise de la langue d'enseignement et à vouloir pallier les difficultés des étudiants en ce domaine, même s'il s'agissait de leur langue maternelle. C'est ainsi que furent créés, dans les années 1980, des cours de « perfectionnement en langue française », de « techniques d'expression » ou encore de « méthodologie », les dénominations variant selon les pays et les institutions, mais l'idée commune étant de développer les compétences linguistiques des étudiants. À l'époque sans bagage, les titulaires se lançaient soit dans des cours de langue normatifs et décontextualisés, soit dans des tentatives de bricolage – ou d'innovation pour le dire positivement – en ancrant leurs interventions dans la réalité des études supérieures.

« Bricolage ou rénovation? » : cette question fit précisément l'objet d'un ouvrage fondateur dans le domaine de la didactique du français de l'enseignement supérieur (Fintz, 1998). Un autre ouvrage tout aussi fondamental suivit rapidement : le numéro 17 de la revue *Lidil* (1998), articulant pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans le supérieur.

Depuis, la communauté scientifique n'a pas chômé, et les publications ont foisonné dans le champ de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui

les littéracies universitaires<sup>1</sup>. Qu'il s'agisse d'ouvrages, de numéros de revues ou d'actes de colloques, l'intérêt pour les discours de l'enseignement supérieur a connu un essor considérable, ces publications recouvrant une grande diversité dans leurs approches et leurs angles d'analyse. Quoi qu'il en soit, depuis une vingtaine d'années dans l'espace francophone de la recherche en didactique du français, divers travaux consacrés aux discours universitaires dans leur ensemble ou à un genre particulier ont prôné non seulement la nécessité de la théorisation des écrits académiques, mais aussi l'importance des formations à l'écrit dans le supérieur, fondées sur un ancrage disciplinaire et un enseignement-apprentissage continué<sup>2</sup>.

Dans un premier temps, la notion de littéracies universitaires sera présentée, telle qu'elle s'est construite dans les pays francophones et présentant la particularité de désigner deux réalités : d'une part, un ensemble de genres de discours circulant à l'université; d'autre part, un champ de recherche permettant de théoriser et penser les liens entre écriture et construction/réception de savoirs dans une discipline.

Seront ensuite proposées quelques réflexions et pistes didactiques – toutes éprouvées – pour une acculturation progressive des étudiants aux discours disciplinaires, de manière à ancrer le propos dans la contextualisation et le continuum prônés par les littéracies universitaires.

Ce chapitre se terminera par un focus sur les genres particuliers de discours universitaires que représente l'écrit scientifique, en tant qu'emblème d'une communauté épistémologique à laquelle il convient aussi de familiariser les étudiants, et qu'une approche littéraciée permet d'appréhender comme objet d'enseignement-apprentissage. À titre d'exemple, sera décrit un curriculum de formation à l'écriture scientifique, s'appuyant sur une longue expérience de recherche et d'enseignement.

---

1. Le mot a la particularité de connaître différentes orthographes. La version choisie ici, « littéracies » (pour l'anglais *literacies*), résulte d'un compromis entre la racine française qui relie ce terme à la famille des termes « lettres, littérature, etc. » et la finale anglaise – cie (bien que cette finale ne soit pas inconnue en français). La marque du pluriel renvoie quant à elle à un des aspects essentiels du concept : la diversité des pratiques et des genres (Delcambre et Pollet, 2014, p. 3). Cependant, dans les citations, c'est l'orthographe choisie par les auteurs qui sera reproduite.

2. e.a : *Lidil*, 17, 1998 – Fintz *et al.*, 1998 – Pollet, 2001 – Schnedecker, 2001 – *Spirale*, 29, 2002 – *Enjeux*, 53-54, 2002 – *Pratiques*, 121-122, 2004 – Cislaru, Claudel et Vlad, 2009 (rééd. 2017) – *Diptyque*, 18, 2010 – *Diptyque*, 24, 2012 – *Pratiques*, 153-154, 2012 – *Linguagem em discurso*, 13(3), 2013 – Tutin et Grossmann, 2013 – Glorieux, 2016 – Pollet, 2001, 2014, 2016.

## 1. Le concept de littéracies universitaires dans l'espace francophone européen

Cette première partie présentera les littéracies universitaires sous les deux angles qui les caractérisent (à la fois approche générique des discours de l'université et champ théorique d'analyse). Il sera aussi question de l'apport du concept à la didactique du français de l'enseignement supérieur et de l'articulation entre écriture et fondements disciplinaires.

*1.1. Les littéracies universitaires : une approche générique des discours à l'université, mais aussi un champ pour les théoriser et les didactiser*

Si les discours universitaires et plus précisément les discours de recherche font depuis longtemps l'objet d'études en philosophie, histoire et sociologie<sup>3</sup>, leur analyse dans leurs dimensions linguistique et didactique est plus récente. Elle connaît cependant un important développement, sans doute parce que les études précédentes ont montré « le rôle central des discours dans l'activité scientifique » (Rinck, 2010, p. 427).

À cet égard, le champ des littéracies universitaires, nouvellement constitué dans nos pays francophones, représente sans doute la sphère la plus adéquate pour penser l'analyse et la didactisation de ces discours.

En effet, dans leur approche générique, les littéracies universitaires recouvrent divers genres de discours, qui peuvent relever de l'écrit et de l'oral et aller du champ académique *stricto sensu* au champ professionnel en passant par des genres intermédiaires. De plus, elles concernent deux pans de la formation universitaire : d'une part, l'apprentissage de la recherche et de ses discours; d'autre part, les situations d'évaluation. À ce sujet, et pour ne cibler que les pratiques scripturales, Delcambre et Lahanier-Reuter (2010, p. 24-25) dégagent trois types d'écrits constituant ce qu'elles nomment « l'écriture académique » :

- ce que l'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examens et des écrits qui

---

3. Ainsi, les travaux consacrés à la production de connaissances, la fabrication du savoir, la rhétorique de la science : par exemple, Bourdieu, Latour, Latour et Woolgar, Latour et Fabbri, de Certeau, Gross, et avant eux Popper, Bachelard ou Kuhn (Rinck, 2010).

accompagnent leur formation intellectuelle;

- les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur;
- les écrits des chercheurs eux-mêmes.

Cependant, les littéracies universitaires peuvent aussi être envisagées en tant que champ scientifique, constitué en francophonie grâce à la coïncidence de trois phénomènes : l'appropriation, en didactique du français, et en particulier en didactique de l'écrit, de la notion de littéracie selon les modèles de Goody (1977/1979) et de Street (1984); l'emploi de cette notion dans les enquêtes PISA de l'OCDE (Chiss, 2008) qui, outre les politiques et les médias, intéressent aussi les chercheurs; la diffusion dans nos pays francophones des travaux anglo-saxons liés aux *Academic Literacies*.

On le sait désormais : la nouveauté et les caractéristiques des genres spécifiques aux études supérieures représentent pour les étudiants une des difficultés les plus importantes – en réception comme en production – et sont un enjeu essentiel dans leur formation, impliquant un processus nécessaire et continu d'acculturation (Pollet, 2001, 2012 a et b, 2014, 2016). Dans cette perspective, les littéracies universitaires offrent un cadre de réflexion théorique et de construction didactique en permettant de mettre « l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture » (Delcambre, 2012, p. 29), d'envisager les liens entre écriture et savoirs dans une discipline, et surtout de penser à une continuité dans les pratiques et dès lors dans les apprentissages.

Constatant cependant que les littéracies universitaires se développent actuellement en France comme champ de recherche « peu concerné encore par les questions d'enseignement », Delcambre et Lahanier-Reuter proposent alors de construire un champ qui se donne comme objectif de « théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs) » et de relier ce champ à la formation des étudiants.

La dimension didactique est ainsi clairement revendiquée, afin d'aider les étudiants à entrer dans les disciplines en travaillant sur la compréhension des « formes et attentes concernant l'écriture », s'il s'avère que « les pratiques d'écriture instituent les disciplines » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 27-29).

Cette perspective didactique connaît depuis quelques années un intérêt visible dans les publications récentes. Par exemple, Messier et Lafontaine (2016) s'inscrivent parfaitement dans cette démarche, en tentant de « décrire des genres écrits et oraux qu'exigent les formateurs universitaires aux étudiants en formation initiale à l'enseignement » et de « comprendre les stratégies pédagogiques associées à l'enseignement de ces genres écrits et oraux » (p. 38).

Ainsi, non seulement les littéracies universitaires rejoignent des préoccupations liées à l'enseignement-apprentissage, mais elles s'ouvrent aussi à d'autres genres et supports qu'écrits.

### *1.2. Ce que les littéracies universitaires apportent à la didactique du français dans l'enseignement supérieur*

S'interrogeant sur les liens entre la didactique du français et les littéracies universitaires, Reuter (2012, p. 161-164) met en avant six déplacements, induits par la notion, « dans les manières de penser l'écrit, les contenus, la formation et la recherche » : la perception de la lecture-écriture en tant que pratiques sociales; le déplacement de la notion de savoirs abstraits vers celle de « pratiques discursives des savoirs »; une analyse critique des fonctionnements universitaires pour réinterroger la question de l'échec; l'idée que les difficultés rencontrées par les étudiants sont « légitimement traitables à l'université »; la conception de dispositifs de remédiation reposant sur « l'analyse des pratiques disciplinaires propres aux études universitaires (et cela aux différentes étapes du cursus et selon les différentes filières), sur l'analyse des représentations associées à ces pratiques (que ce soit celles des étudiants ou celles des enseignants), sur l'analyse des dispositifs d'enseignement eux-mêmes en tant qu'ils s'avèrent insuffisamment efficaces, voire qu'ils sont susceptibles d'engendrer certaines de ces difficultés »; la légitimation des littéracies universitaires comme objets de recherche possibles.

Dans le même esprit, Delcambre (2012, p. 29-31) expose quant à elle cinq dimensions des pratiques de l'écrit que la notion de littéracies universitaires permet de penser : les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture-écriture; le continuum dans lequel se déroulent les apprentissages de l'écrit, en réception comme en production; l'influence des contextes de production sur l'élaboration des écrits; la nécessaire identification de « la nature des liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances »; une reconsidération des difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologiques de l'écriture.

Il s'agit là d'assises fondamentales pour reconsidérer la question des discours universitaires dans une perspective intégrant les différents points mis en exergue ci-dessus et justifiant l'idée d'un enseignement-apprentissage qui relève d'une formation tout à fait légitime dans l'enseignement supérieur, eu égard à la spécificité des discours qui le constituent.

### *1.3. Littéracies universitaires? Littéracies disciplinaires? Littéracies universitaires disciplinaires?*

Pratiquement, comme on l'a vu plus haut, les littéracies universitaires, dans leur perception générique, comprennent une grande diversité de discours.

Institutionnellement, le champ repose sur la reconnaissance de pratiques de l'écrit spécifiques dans l'environnement universitaire (caractéristiques discursives, contraintes, supports, rapports au savoir...) et de la légitimité d'un apprentissage spécifique inhérent à la formation des étudiants.

Quant à la recherche en littéracies universitaires, celle-ci a pu montrer le lien étroit entre les discours universitaires et la construction des savoirs, et, plus précisément encore, entre les écrits et les savoirs disciplinaires.

Ainsi, Donahue insiste sur la « relation complexe entre l'écrit universitaire et les savoirs et savoir-faire disciplinaires » (2010, p. 47) et souligne que « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (2010, p. 57).

Le lien fondamental entre l'écriture et le fondement disciplinaire implique des collaborations entre linguistes, didacticiens et spécialistes de la discipline, ainsi que la construction de « didactiques des disciplines universitaires » qui, selon Reuter, « pourraient tenter de se constituer en chevilles ouvrières de telles collaborations » (2012, p. 171).

Ce type de fonctionnement, certes coûteux en temps et en énergie, certes sujet à certaines résistances, se révèle stimulant pour les équipes d'enseignants et très efficace auprès des étudiants, pour qui la contextualisation disciplinaire donne un sens à des apprentissages qui en d'autres circonstances ne les motivent guère (Pollet, 2014, p. 36).

La contextualisation disciplinaire ne suffit cependant pas pour une approche littéraciée des discours universitaires. Celle-ci doit aussi s'appuyer sur une contextualisation institutionnelle et géographique, les pratiques et les besoins en termes de formation s'avérant divers d'un pays à l'autre (Pollet, 2014, p. 36-37).

À ce sujet, dans le cadre d'une recherche financée par l'Agence nationale de la recherche française (ANR)<sup>4</sup>, Delcambre et Lahanier-Reuter ont en effet bien montré les différences, selon les institutions (plusieurs en France et une en Belgique), dans les types et demandes de productions, dans les modes d'évaluation, dans les difficultés déclarées des étudiants, entre des disciplines différentes, mais aussi – et c'est ce qui nous intéresse ici – au sein d'une même discipline (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

Cette question est également examinée dans quelques productions récentes qui s'articulent autour de perspectives comparatives : les travaux dans lesquels Donahue s'attache à comparer les États-Unis et la France (2008) ou la Belgique (2012), ainsi que l'ouvrage collectif dirigé par Thais, Bräuer, Carlino, Ganobesik-Williams et Sinha (2012).

## **2. Acculturer les étudiants aux discours disciplinaires : apprentissages contextualisés et continus, collaborations interdisciplinaires, articulation équilibrée entre la théorie et la pratique**

On envisage ici les discours disciplinaires, en tant que « lieux d'élaboration et d'acquisition de savoirs spécialisés et conditions pour l'exercice des connaissances »<sup>5</sup>. Cette conception implique donc l'analyse des relations, voire des intrications, entre écriture et discipline.

S'il est à présent généralement admis que c'est dans « la relation complexe entre l'écrit universitaire et les savoirs et savoir-faire disciplinaires » (Donahue, 2010, p. 43-44) qu'il convient de réfléchir à l'accompagnement des étudiants, la mise en œuvre de telles formations pose en effet la question des choix à opérer pour qu'à la fois ils soient orientés vers des pratiques contextualisées et répondent à des besoins adéquats.

La réponse principale à cette question réside dans la collaboration étroite entre linguistes et spécialistes de la discipline, car ces derniers aident à « clarifier de l'intérieur les dimensions épistémologiques de l'écriture, les interactions entre l'écriture et les méthodes de recherche, les enjeux et les formes de la communication scientifique » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 15).

Cette approche résolument pragmatique, qui attribue une fonctionnalité cognitive aux pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur, situe ce genre de dispositif dans une logique de formation à un univers discursif

---

4. « Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles » (ANR – 06 – APPR – 019).

5. Voir l'appel à communications pour le colloque « Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines » (Lille 3, du 2 au 4 septembre 2010).

particulier, et non dans celle d'une remédiation comme c'est le plus souvent le cas jusqu'à présent, du moins dans nos pays francophones. Ce changement de paradigme est important à signaler.

Quoi qu'il en soit, certains principes fondamentaux guident l'élaboration et l'organisation d'une telle formation (Pollet, 2012 a, p. 12-13).

Tout d'abord, ces interventions doivent être contextualisées et organisées au sein des sections, ce qui permet une analyse fouillée des besoins (basée sur les interactions avec les collègues mais aussi sur l'observation de copies d'étudiants) et l'accès aux documents authentiques indispensables à l'ancrage disciplinaire.

Ensuite, ces cours doivent reposer sur la reconnaissance d'un apprentissage continué des discours universitaires. C'est le credo même du concept de littéracies qui est ici épinglé, ce qui permet de faire basculer la conception de l'enseignement des discours universitaires de l'idée de remédiation à celle de formation, à différents moments du parcours de l'étudiant et des nouveautés discursives qui le jalonnent.

Enfin, il convient de veiller à une articulation équilibrée entre la théorie et la pratique. En effet, si les interventions se veulent avant tout pragmatiques et amènent les étudiants à exercer très concrètement des compétences de compréhension et de production, il apparaît toutefois que l'apport de certains concepts théoriques représente un plus, permettant de développer la conscience métalinguistique des étudiants, et moyennant bien entendu une transposition didactique adaptée à leur cursus. Ainsi, il est important de les amener à connaître les notions de genres de discours, de modalités énonciatives, de typologies textuelles ou séquentielles, de cohésion/cohérence, à travailler sur les théories et pratiques du discours rapporté, et à analyser les conduites discursives et scripturales liées à la problématisation, l'argumentation, l'exemplification, la définition, etc.

### **3. Former les étudiants à l'écriture scientifique : contextualisation disciplinaire et progression curriculaire, dès la première année de formation universitaire**

Cette partie décrira un curriculum de formation à l'écriture scientifique, construit au fil de nombreuses années et guidé par les principes de contextualisation et continuum caractéristiques des littéracies universitaires.

### *3.1. Principes directeurs d'un enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique*

La dimension institutionnelle, la variété des contextes, des pratiques et des enjeux que l'on décèle dans les diverses descriptions et définitions de l'écriture scientifique (voir notamment : Boch, 2013; Boch et Rinck, 2010; Charmillot, 2010; Pollet 2014; Reuter, 1998; Tutin et Grossmann, 2013) montrent bien que celle-ci peut être envisagée dans une approche littéracie, à tel point d'ailleurs que, dans l'ensemble des littéracies universitaires, on pourrait introduire la notion de « littéracie scientifique », selon l'expression de Grossmann (2010).

Il convient donc de s'interroger sur les modalités de l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique et peut-être, avant tout, de se demander, comme Francis Grossmann : « Peut-on former à l'écriture scientifique? » (2010). Il observe en effet que lorsqu'elles existent, ces formations insistent surtout sur les aspects normatifs (bibliographie, référencement), et qu'il s'agit surtout de conseils rédactionnels. Mais, au-delà de ces aspects méthodologiques, Grossmann préconise, à raison, « de prendre en compte les multiples facettes de la littératie scientifique, dans un cadre disciplinaire donné » (2010, parag. 1).

Cette conception implique nécessairement la prise en compte des spécificités des pratiques de la recherche dans une communauté scientifique particulière.

Le plus souvent, les formations à l'écriture scientifique se donnent dans le cadre de l'école doctorale ou, parfois, de l'accompagnement du mémoire. Le défi peut être relevé bien avant, et tout au long des premier et deuxième cycles, dans le principe du continuum que prônent les littéracies universitaires, mais à plusieurs conditions cependant (Pollet, 2014, p. 46) :

- la formation à l'écrit scientifique doit s'articuler à une initiation à la recherche dans la discipline (ce qui implique une collaboration entre les linguistes, les didacticiens et les spécialistes de la discipline);
- les approches plus spécifiquement linguistiques ne doivent pas être abordées sans que soit menée une réflexion sur la recherche, ses pratiques et ses discours, y compris dans une dimension institutionnelle et éditoriale;
- la formation doit s'organiser dans un continuum qui permette aux étudiants de découvrir et comprendre les caractéristiques, les enjeux et les fonctionnements des écrits scientifiques dans leur diversité, appréhendés dans un premier temps en compréhension, pour en arriver ensuite à la production personnelle de plus en plus poussée;

- dans cette optique, l'activité d'écriture proprement dite doit faire l'objet d'apprentissages ciblés et progressifs, et correspondre à un projet ayant du sens dans le cursus des étudiants.

### 3.2. Découvrir l'univers de l'écriture scientifique : représentations, observation de spécificités discursives et analyse de contextes éditoriaux

Le monde de la recherche – de ses pratiques et ses discours – est au centre de la rupture entre les études secondaires et les études supérieures, et de ruptures au sein même des études supérieures. Le travail de découverte et d'assimilation est immense et il convient de construire un dispositif progressif de formation à l'écrit scientifique, à la fois en étant convaincu de sa prise en charge nécessaire dans le cursus universitaire – rappelons que penser en termes de littéracies permet de considérer les difficultés rencontrées par les étudiants comme « *légitimement* traitables à l'université » (Reuter, 2012, p.162) – et en s'appuyant sur ce que connaissent les étudiants, de manière à construire des ponts qui transforment la rupture en continuum (selon, là aussi, un principe inhérent au concept de littéracies).

C'est pourquoi, avant toute chose, une piste intéressante consiste à travailler sur les représentations des étudiants concernant l'écriture scientifique et la recherche. Celles-ci sont très diverses, certaines stéréotypées voire fantasmées, d'autres surprenantes, mais elles peuvent être un déclencheur idéal pour leur formation<sup>6</sup>. Dans le même esprit, et toujours dans l'objectif de déclencher la curiosité et des questions, une autre pierre de l'acculturation peut consister à commenter des « discours sur » l'écrit scientifique (romans, récits de vie, enquêtes sociologiques, témoignages, films, BD, caricatures) venant d'autres personnes, y compris les chercheurs eux-mêmes.

Il s'agit ensuite de confronter les étudiants à la réalité et de les faire observer un article ou un ouvrage scientifique. On le choisira dans leur domaine disciplinaire, scientifiquement irréprochable et lisible par les novices qu'ils sont. Le choix d'un document à ce point contraint ne peut

---

6. Par exemple, certains étudiants ne conçoivent la recherche qu'en médecine ou en sciences, « là où on fait des expériences ». S'ils envisagent les sciences humaines, ils citent la psychologie ou la sociologie, « là où on fait des enquêtes », mais pas la littérature « car la recherche c'est rigoureux » (*sic*). Si on leur demande d'évoquer ce qui caractérise pour eux l'écriture scientifique, les réponses tournent autour de quelques mots : « neutralité », « objectivité », « thèse », « argumentation », « preuve »,... mais aussi « bibliographie », « notes de bas de page », « références » et l'inévitable « jargon ».

se faire qu'en collaboration avec les collègues spécialistes disciplinaires, ce qui, pour ceci encore, s'inscrit dans l'approche littéracée des discours universitaires.

La demande de lecture sera accompagnée de consignes destinées à attirer l'attention des étudiants sur certaines spécificités du discours (auteur, support éditorial, caractéristiques de présentation et d'écriture observables a priori, difficultés de lecture, etc.), à susciter la réflexion et à cerner une caractérisation du genre.

À ce stade, l'écriture peut aussi entrer en jeu : non seulement par « l'écriture du lu » (reformulations de lieux textuels courts comme l'introduction, résumés ciblant la macro-structure de l'article, descriptions de la démarche mise en œuvre par l'auteur), mais aussi dans le cadre de ce que l'on pourrait appeler des ateliers d'écriture scientifique amenant les étudiants à s'approprier certaines caractéristiques scripturales dans une production personnelle, aussi ponctuelle soit-elle (par exemple : exposer un état de la question à partir de la lecture de quelques articles sur un sujet commun).

Le travail de découverte passe également par l'examen des contextes éditoriaux : comparaison de différents supports de discours – scientifiques, vulgarisateurs, journalistiques – consacrés au même thème; examen de divers éléments du paratexte; recherches sur l'auteur et les supports éditoriaux eux-mêmes. Le but est d'amener la réflexion sur la variété des enjeux, du public, des intentions discursives et de faire émerger ainsi les notions de situation d'énonciation, de genres de discours et de communauté discursive, sur lesquelles un focus théorique peut être alors amené de manière contextualisée<sup>7</sup>.

Vient ensuite l'observation des organisations éditoriales ainsi que des textes consacrés à la présentation et aux normes rédactionnelles de diverses revues et publications scientifiques dans le domaine disciplinaire des étudiants. C'est ainsi que l'on mettra l'accent sur des questions relatives au crédit et à la garantie scientifique, aux instances de validation, aux politiques éditoriales, ces notions permettant de faire comprendre les règles et contraintes liées aux genres de l'écrit scientifique et de revenir sur le concept essentiel de communauté discursive scientifique.

---

7. La conscience de cette dimension théorique permet aux étudiants de comprendre que l'écriture scientifique n'est pas spontanée ni ne relève d'un don, mais qu'elle peut se décrire, s'analyser et s'exercer.

### *3.3. Entrer dans le genre par l'analyse d'une pratique discursive caractéristique : construire un objet de recherche et résoudre un questionnement d'ordre scientifique*

Il s'agit d'observer, de questionner et de comprendre la nécessité de « problématiser » une pratique discursive de l'écriture scientifique, incontournable quelle que soit la discipline, même si elle peut être mobilisée de diverses manières. On se penchera ici sur cette question, qui en appelle et articule deux autres auxquelles on peut aussi réfléchir avec les étudiants : celles du positionnement de l'auteur et de l'argumentation dans l'écrit scientifique.

Nonnon (2002) rappelle que « la prise de conscience et la formulation de problèmes sont présentées comme emblématiques de l'activité intellectuelle, comme moteur et noyau de la construction de connaissances » (p. 31). En effet, à l'université, les notions de problématique et problématisation sont érigées non seulement en règles du discours scientifique, mais aussi en critères d'évaluation voire de sélection des productions étudiantes. Ces notions, très souvent nommées, ne semblent cependant pas opératoires en tant que telles, tant elles sont peu explicitées, comme le souligne Nonnon qui montre la tension entre une acception technique et localisée (la problématique) et une acception large, « celle d'un processus diffus, non localisable, qui sous-tend toutes les autres opérations mises en jeu dans l'élaboration d'un écrit réflexif (la problématisation) » (p. 30).

Une voie intéressante, didactiquement parlant, consiste à distinguer l'élaboration d'une problématique, en tant que démarche initiale, et le mouvement de problématisation qui se construit quant à lui tout au long du texte (Nonnon, p. 60-66).

C'est pourquoi il convient, dans le travail avec les étudiants, d'accorder une attention particulière tout d'abord à la démarche initiale de l'auteur, là où il s'installe lui en tant que chercheur-scripteur et installe son objet de recherche, et ensuite aux opérations qui consistent pour l'auteur à résoudre un questionnement d'ordre scientifique, dans un discours raisonné, cohésif et intelligible.

Ainsi sont susceptibles d'être amenées, dans une dimension théorique et réflexive, toutes les questions liées aux notions d'auctorialité et d'argumentation scientifique.

Pratiquement, ces objectifs peuvent donner lieu à des exercices de description, d'analyse et de reformulation d'introductions en tant que lieux aux enjeux particulièrement importants pour l'auteur et son positionnement. On peut aussi amener les étudiants à observer les correspondances entre l'introduction et les titres et sous-titres structurant

la suite de l'exposé. Il s'agit non seulement que les étudiants prennent conscience de l'horizon d'attente construit dans l'introduction (et par là-même puissent anticiper et faire des hypothèses), mais aussi qu'ils puissent ensuite appréhender l'écriture comme travail d'élaboration et de cheminement de propositions vers une conclusion, et ainsi analyser le processus de l'argumentation scientifique.

### *3.4. Produire*

Les exemples d'activités qui précèdent, y compris celles qui amènent les étudiants à écrire, s'inscrivent principalement dans une perspective discursive et se centrent essentiellement sur la compréhension. Il va de soi, cependant, que le continuum souhaité dans les apprentissages doit prévoir un passage progressif de la compréhension vers la production personnelle, au sein de ce que l'on pourrait appeler des ateliers d'écriture scientifique : par la rédaction de fiches de lecture; par des travaux de synthèses de différentes sources; par la formulation de problématiques de recherche précises à partir d'une problématique large; par différents exercices d'insertion du discours d'autrui, de traitement et d'orchestration textuelle des sources ou résultats d'expériences; par l'exercice des routines scripturales de l'écrit scientifique.

Lorsque les étudiants ont acquis une certaine expérience, des travaux d'écriture, d'évaluation (auto-et hétéro-évaluation) et de réécriture concernant leurs propres objets de recherche sont essentiels à organiser, ce qui permet des apprentissages textuels et linguistiques plus précis.

On renverra notamment, à ce sujet, aux ouvrages récents de Grossmann et Tutin (2013) et de Boch et Frier (2015).

## **Conclusion**

Le premier objectif de cet article était de présenter une synthèse théorique concernant l'émergence et l'évolution des littéracies universitaires dans le champ européen francophone de la recherche en didactique du français. Le deuxième consistait à décrire un curriculum d'enseignement-apprentissage contextualisé des discours universitaires en général et des écrits scientifiques en particulier que, précisément, l'approche littéraciée permet de légitimer institutionnellement et d'organiser.

Il s'agit en effet du plus grand apport des littéracies universitaires à la didactique du français dans l'enseignement supérieur. Non seulement le concept même de littéracies permet de théoriser les genres de discours universitaires, mais encore les principes de contextualisation disciplinaire

et de continuum qui les caractérisent permettent de légitimer leur prise en charge par l'université, la question des compétences langagières n'y étant plus de l'ordre de la remédiation, mais devenant un véritable enjeu dans la formation des étudiants.

De nombreuses voies, en termes de recherche et d'enseignement, se sont ouvertes ces vingt dernières années, et le champ offre encore de nombreuses perspectives pour l'avenir, notamment dans le domaine de l'oral, plus précisément des interactions écrit-oral (entre autres Glorieux, sous presse; Rinck, Flottum et Poudat, 2017), et du numérique (entre autres Rinck et Mansour, 2014).

## Références bibliographiques

- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em discurso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F. et Frier, C. (dir.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Boch, F. et Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Charmillot, M. (2010). *L'écriture scientifique existe-t-elle ?* Récupéré de <http://act.hypothèses.org/564>
- Chiss, J.-L. (2008). Littéracie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- Cislaru, G., Claudel, C. et Vlad, M. (2009, rééd. 2017). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Présentation. *Spirale*, 53, 3-8.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Diptyque*, 18 : 43-60.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque*, 24, 163-178.
- Fintz, C. (dir.) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.

- Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études (TFE)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Glorieux, C. (sous presse). La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de l'esprit sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grossmann, F. (2010). *L'écriture scientifique. Les doctorants et l'information scientifique*. Récupéré de <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/48553-l-ecriture-scientifique>
- Grossmann, F. et Tutin, A. (2013). Introduction. Dans A. Tutin et F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (p. 9-23). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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.
- Nonnon, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale*, 29, 29-74.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollet, M.-C. (2012a). Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Diptyque*, 24, 5-18.
- Pollet, M.-C. (2012b). Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres. *Scripta. Linguistica e filologia*, 30, 287-305.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2016). Pour une formation contextualisée, progressive et précoce à l'écriture scientifique. *Langues, Cultures et Sociétés*, 2(1), 86-99.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de la connaissance dans le discours scientifique : Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(3), 427-450. doi :10.3917/rac.011.0427
- Rinck, F. et Mansour, L. (2014). La littéracie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em discurso*, 13(3), 613-637.
- Rinck, F., Flottum, K. et Poudat, C. (2017). Rôles d'auteur et références à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. *Chimera, Romance Corpora and Linguistic Studies*, 4(1), 117-143.

- Schnedecker, C. (2001). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thais, C., Bräuer, G., Carlino, P. Ganobcsik-Williams et Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: profiles of academic writing in many places*. Fort Collins : The WAC Clearinghouse – Anderson : Parlor Press.
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## **Partie 2**

### **Des pratiques extrascolaires novatrices pour soutenir le développement des compétences en littératie**



## **Lire écrire sans compter... l'univers des chroniques : une fenêtre ouverte sur les pratiques littéraciées des « jeunes de banlieue »**

**VIOLAINE BIGOT\***

*Université Sorbonne nouvelle Paris 3, France*

**NADJA MAILLARD DE LA CORTE GOMEZ\***

*Université d'Angers, France*

« Les jeunes ont trop d'amis qui n'en sont pas, ils surexposent leur vie privée, ils publient sans réflexion, leurs commentaires et leurs statuts démontrent une pauvreté linguistique, relationnelle et réflexive, sans parler des pratiques transgressives telles que le cyberharcèlement » : telles sont les représentations des parents et des enseignants sur les usages par les jeunes des réseaux sociaux qui se sont dégagées d'une enquête menée par Schneider (2014, p. 66). Cette analyse converge avec celle de Papen qui souligne, dans une interview donnée à Collette (Papen et Collette, 2013, p. 147-148) que les professeurs qui ne connaissent pas « ces pratiques de l'écrit et les pratiques médiatiques » des jeunes « ont tendance à penser qu'elles n'ont rien à voir avec les activités qu'on conduit à l'école, comme lire un roman, écrire une discussion sur un roman, etc. » et « ont peut-être tendance à penser que celles-ci ne sont pas sérieuses, qu'elles ne requièrent pas de compétences ou alors que ce sont des pratiques techniques compliquées, mais qui n'ont rien à voir avec ce que l'on doit enseigner et apprendre à l'école ».

Nous souhaitons ici mieux faire connaître les chroniques, récits dont l'écriture, et encore plus la lecture, sont très populaires chez les jeunes

---

\* Affiliations scientifiques :

- Violaine Bigot, DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288

- Nadja Maillard-De La Corte Gomez : CIRPaLL, EA 7457.

Recherche conduites dans le cadre du projet Gedi (GENre et DIScriminations sexistes et homophobes), porté par la SFR Confluences de l'Université d'Angers et financé par la Région Pays de la Loire.

filles des quartiers périphériques de grandes villes en France. La connaissance par les enseignants des compétences que cette pratique révèle et développe semble constituer un support très riche pour penser les enjeux didactiques du développement des compétences de littéracie.

Les chroniques sont donc des récits publiés en ligne, sur des réseaux sociaux (Skyblogs, Facebook, Wattpad, et plus rarement Instagram), par des jeunes qui se présentent le plus souvent comme des filles, ayant entre 15 et 25 ans, issues de l'immigration et résidant dans des quartiers périphériques de grandes villes francophones.

L'écriture et la lecture de chroniques sont des pratiques qui peuvent être étudiées à travers les chroniques elles-mêmes (les différents épisodes du récit, généralement une centaine, publiés par une seule et même autrice), ainsi qu'à travers les nombreux discours qu'elles suscitent au sein des communautés qu'elles rassemblent. Même si celles-ci sont importantes (plusieurs de ces chroniques dépassent la barre des 50 000 abonnés sur Facebook), pour autant la pratique des chroniques reste encore largement méconnue, et très peu commentée, que ce soit dans la presse ou dans des travaux universitaires, en regard, par exemple, de l'attention prêtée à d'autres formes d'écritures numérique ou à d'autres pratiques de communication des jeunes sur les réseaux sociaux.

La recherche que nous avons entreprise sur les chroniques depuis 2015 (Bigot, Maillard et Lambert, 2016; Bigot et Maillard, 2017a; Bigot et Maillard, 2017b) nous a conduites à nous interroger sur ces textes comme traces de l'émergence d'un genre à la fois nouveau et en même temps inscrit dans une histoire de pratiques d'écriture (Bigot, Maillard et Lambert, 2016). Nous avons ainsi dégagé quelques-unes de leurs caractéristiques, tant thématiques que formelles, et notre recherche nous a permis notamment de révéler la très grande sensibilité des chroniqueuses et de leurs lectrices aux questions de variations stylistiques (cf. *infra*).

Dans nos travaux précités, nous avons exploré un ensemble varié de chroniques, tout en nous focalisant essentiellement sur celles que les autrices et lectrices appellent « chroniques réelles », où (contrairement aux chroniques « fictives ») un contrat explicite de véracité est noué avec les lectrices. Ces chroniques réelles se donnent donc à lire comme des récits autobiographiques de la fin de l'adolescence et de l'entrée dans l'âge adulte. Nos recherches nous ont menées à étudier des chroniques très populaires, dont la renommée était attestée par leur grand nombre de lecteurs (plus de 20 000 « likes » sur leur page Facebook), par leurs republications ou par leur inscription dans des classements que publient des lectrices pour présenter les chroniques qu'elles ont lues de manière organisée et contribuer à les faire connaître.

Nous nous sommes aussi intéressées à des chroniques moins populaires pour envisager des pratiques plus « ordinaires ». Les chroniques sur lesquelles ont porté jusqu'à présent nos analyses ont toutes été publiées initialement sur Facebook. Leurs titres sont : *Chronique d'une Zaïroise love d'un rebeu – Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto – Chronique de Soraya, des ténèbres à la lumière – Chronique de Sabrina love d'un renoi – Chronique de Sabrina : Cerise sur le Ghetto – Chronique : La Vida à La Cité – Chronique de ma vie du passé et en direct – Chronique d'un Boug In Love – Chronique d'un amour indécis entre un renoi et une rebeu – Chronique de Nadine, abandonnée par un blédard, aimée par un Thug – Rim on me l'as imposé, j'aurais pas refusé – Siana love d'un rebeu*. Nous appuierons ici essentiellement nos analyses sur une chronique qui nous semble emblématique, *Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto*<sup>1</sup>, dont seront extraits tous les passages cités<sup>2</sup>. Dans nos travaux, nous avons choisi de faire explicitement référence aux titres des chroniques sans les modifier et de désigner les chroniqueuses par l'identité qu'elles affichent sur Facebook. En effet, elles n'apparaissent que sous des pseudonymes et ne livrent jamais leur identité réelle (cloisonnant strictement leur activité d'écriture sur Facebook et leur vie de tous les jours). Par ailleurs, les chroniques que nous avons étudiées sont publiées sur des pages Facebook. Contrairement au « profil », où une partie des publications peut être réservée à ses « amis », les pages Facebook sont accessibles à tout internaute qu'il soit ou non titulaire d'un compte Facebook. Nous avons donc choisi de ne pas anonymiser les extraits de ces pages publiques, destinées par leurs autrices à être lues par le plus grand nombre possible de lecteurs. Il s'agit pour nous de respecter leur statut d'autrice et de ne pas les « déposséder » du texte dont on reproduit des extraits.

En ce qui concerne les lectrices, bien que les commentaires auxquels nous nous intéressons aient été publiés sur les pages, donc de manière publique, nous avons préféré garder leur anonymat. En effet, si certaines publient des commentaires à partir de profils créés exclusivement pour leur activité de lectrice de chroniques, la plupart se connectent et signent leurs commentaires à partir de leur profil personnel qui les rend reconnaissables. Ne sachant pas dans quelle mesure ces lectrices

---

1. Désormais *Petite Cendrillon*. Cette chronique a été initialement publiée sur Facebook du 11/11/2011 au 23/03/2012; la page, qui compte en décembre 2017 36 376 « j'aime » et est suivie par 35 549 personnes reste très ponctuellement animée par la chroniqueuse (2 posts pour l'année 2017).

2. L'étude des pratiques de littéracie d'un locuteur impliquant nécessairement d'étudier ses productions textuelles sans les modifier, les extraits reproduits respectent l'orthographe et la syntaxe du texte initialement publié par les chroniqueuses.

mesurent la visibilité de leurs commentaires sur Internet, nous avons choisi de remplacer leur identité affichée sur Facebook par la lettre C (pour « commentatrice ») suivie d'un numéro.

Dans une perspective *data first*, notre étude ethnographique des pratiques littéraciées de ces communautés d'autrices et de lectrices et des compétences que révèlent ces pratiques sollicite des cadres théoriques variés. Dans la présente étude, nous avons focalisé notre attention sur les compétences de littéracie qui se révèlent sur les pages consacrées aux chroniques. L'étude est donc éclairée par des enquêtes préalables sur les pratiques d'écriture, notamment numérique, des jeunes Français et sur les représentations qui leur sont attachées (Mori, 2012; Perret et Massart-Laluc, 2013; Schneider, 2014), enquêtes que notre étude vient compléter. La dimension multimodale et littéraire de l'écriture des chroniques nous conduit à mobiliser des concepts développés pour penser l'écriture des récits (Genette, 1972), et notamment des récits autobiographiques (Lejeune, 2005). Nous nous sommes également appuyées sur des travaux portant sur l'écriture multimodale (Lebrun et Lacelle, 2012), et notamment les usages adolescents (Schneider, 2014) ou littéraires (Mackrous, 2014) de cette multimodalité. Enfin, pour étudier la superposition des situations de communication que génère l'emploi simultané d'échanges numériques et d'échanges verbaux vocaux, et pour mieux comprendre les compétences langagières spécifiques que génèrent ces situations de communication complexe, nous avons mobilisé les outils conceptuels définis initialement par Goffman pour conduire l'analyse des cadres participatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'écriture de chronique, et, plus largement, la participation aux activités langagières numériques autour des chroniques (lecture, critique, inventaire, republication, etc.) constituent des pratiques d'écriture complexes et dialogiques. Dans une première partie de l'article, nous nous interrogerons sur l'intérêt, pour notre étude, de mobiliser la notion de littéracie, dont Hébert et Lépine (2013) indiquent qu'elle permet de penser « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont [...] à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne » (p. 25). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'écriture multimodale qui caractérise les chroniques. Nous nous focaliserons ensuite sur la place qu'occupent l'écriture et la lecture dans ces récits de la vie quotidienne et notamment la manière dont l'écriture et la lecture de chroniques sont mises en abyme dans le récit lui-même. Enfin, dans un dernier temps, nous nous demanderons dans quelle mesure l'étude d'une pratique littéraciée extra-scolaire telle que celle des

chroniques peut éclairer la réflexion didactique sur le développement des compétences de littéracie des élèves.

## 1. Les chroniques, une pratique d'écriture complexe et dialogique

Rappelons brièvement quelques-unes des caractéristiques communes à ces récits autobiographiques, qu'illustre très bien la chronique de *Petite Cendrillon*. Les récits s'organisent autour d'un certain nombre de thématiques (mais aussi de figures et de situations) récurrentes, circonscrivant assez précisément le genre : importance de l'environnement urbain, celui de la « cité », dans une moindre mesure de l'école ou du travail; des relations familiales, amicales et amoureuses (notamment les amours empêchées entre la chroniqueuse et un mauvais garçon, un « thug »); de la religion; de la mixité culturelle et linguistique. L'incipit, dont le format se retrouve de chronique en chronique et semble particulièrement routinisé, vise à nouer le contact avec les lectrices (il débute souvent par des salutations) et à présenter la chroniqueuse et son entourage; s'y noue aussi, dans le cas des chroniques « réelles », un « pacte autobiographique » (Lejeune, 2005, p. 31).

Dans le cas de *Petite Cendrillon*, le récit s'ouvre alors que Souad (la chroniqueuse) a « dans les 15 ans » (« J'venais de quitter le collège et j'partais en seconde au lycée. c'était donc les vacances d'été ») et se clôt sept ans après alors qu'elle vient de terminer ses études (« Je vous ai raconté 7 ans de ma vie »). Souad se présente dans l'incipit comme une « jeune fille musulmane d'origine tunisienne » et retrace ses amours tumultueuses avec Hatem, finalement devenu – au moment où elle écrit la chronique – son mari et le père de ses enfants. À l'exemple des autres chroniques que nous avons pu étudier, le récit suit pas à pas la chronologie des événements, sous une forme, classique, de narration que l'on pourrait qualifier avec G. Genette (1972) d'ultérieure : le narrateur y raconte ce qui lui est arrivé, dans un passé proche ou plus lointain. Néanmoins, dans les derniers épisodes, elle joue avec les codes, notamment en opérant une ellipse entre les parties 122 et 123. Dans la partie 122, elle se décrit très déprimée par ses échecs sentimentaux et raconte son entrée dans l'écriture de la chronique qui l'aide à mieux comprendre ce qu'elle a vécu. Après une ellipse, qui inclut donc les mois d'écriture de la chronique, elle nous apprend dans la partie 123 qu'elle est mariée puis révèle le nom de l'élu dans la partie 124 (« Hatem, à ce qu'il paraît c'était mon évidence, c'était écrit d'avance /.../ c'est lui mon mari, c'est lui qui me rend heureuse. »). La question posée dès l'épisode 1 (« Et oui oui oui, toute la ptite famille et mariée, et moi? vous le saurez dans la suite... ») trouve sa réponse après 123 épisodes.

Les circonstances précises dans lesquelles elle a renoué avec Hatem restent tues, et elle annonce qu'elles feront l'objet d'une « after chro ». Elle joue aussi avec le pacte de véracité lorsqu'elle livre une partie (104), dont elle annonce ensuite qu'elle est en fait fictive et provoque amicalement ses lectrices en se déclarant affranchie de la nécessité de « plaire à son lectorat » (« Encore "désolée" pour cette petite blague que j'ai beaucoup apprécié mdr. Tant que moi j'apprécie c'est le principal ptdr.»).

Cette écriture, dont nous avons aussi montré dans les travaux précédemment mentionnés les caractéristiques communes avec l'écriture des feuilletons (texte très long, publié en épisodes reliés entre eux par des effets de suspens), présente des qualités attendues et commentées par les lectrices qui constituent des caractéristiques du « genre ». Parmi celles-ci, nous nous sommes notamment intéressées à la capacité des chroniqueuses à faire entendre la voix de leurs personnages, dont elles mettent en évidence des traits saillants (accent, lexicque, tics langagiers, etc.). De manière générale, la « justesse » des dialogues fait partie des critères le plus souvent mis en avant par les lectrices lorsqu'elles commentent les chroniques. L'analyse des chroniques elle-même montre que la variation stylistique et le parler plurilingue (*translanguaging*) (Garcia, 2009) comptent parmi les ressources d'écriture des chroniqueuses et révèlent leur capacité à utiliser la diversité de leur propre répertoire langagier comme ressource stylistique pour créer des situations humoristiques, faire avancer la narration ou « camper » les personnages (Bigot et Maillard, 2017a).

L'écriture des chroniques se caractérise aussi par sa forte interactivité avec le lectorat, évidemment étroitement liée aux finalités et aux fonctionnalités des réseaux sociaux sur lesquels elles s'inscrivent. Les chroniqueuses maintiennent étroitement le contact avec leurs lectrices, en animant régulièrement la page de la chronique et en répondant aux commentaires qu'elles postent. Mais ce dialogue se retrouve aussi dans l'écriture même des épisodes. Les lectrices sont systématiquement invitées à « lire et faire tourner » et sont interpellées dans des jeux d'écriture dialogique (« Comme vous l'avez compris, Hatem c'est un touns » part. 1). Les lectrices « entrent » même dans les chroniques lorsqu'elles sont remerciées, en début d'épisode, pour les photomontages qu'elles ont réalisés (par exemple, partie 42 : « Merci à ma chérie MiiNii PiiZz pour son jolie dessin encore une fois, tu déchires hbiba émoticône heart »). Si le texte des chroniques reste l'espace réservé de la chroniqueuse, la multimodalité de ces publications, à laquelle nous allons nous intéresser maintenant, crée quant à elle un espace de cocréation avec les lectrices.

## 2. L'écriture multimodale des chroniques : un espace de cocréation?

Les chroniques peuvent sans conteste être mises au rang des littéracies multimodales.

La multimodalité se caractérise [...] par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). (Lebrun et Lacelle, 2012, § 6)

Comme toutes les pages Facebook, les pages « d'accueil » des chroniques entremêlent photos et texte pour donner la « tonalité » de la page. Ainsi, sur la page *Petite Cendrillon amoureuse du Prince du Ghetto (chronique)*, le titre de la chronique, incrusté dans la photo de profil (le pied d'un bébé embrassé par une bouche d'homme), est également superposé à la photo de couverture (un homme et une femme voilée de dos dans une voiture) où il apparaît avec trois typographies différentes, dont une où se mêlent des signes diacritiques évoquant l'écriture de l'arabe. Les posts du journal, qui permettent à la chroniqueuse d'animer sa page, s'agrémentent eux aussi régulièrement de photographies, d'illustrations, de liens vers des vidéos<sup>3</sup>. La chronique stricto sensu se compose quant à elle de 126 « parties » (ou épisodes), qui associent systématiquement un texte et une image. Publiée sur le journal de la page entre octobre 2011 et mars 2012, elle est aussi accessible sous la forme d'un « album » placé dans la rubrique « photo » de la page.

Ces illustrations sont en majeure partie des photographies de jeunes hommes et de jeunes femmes (le plus souvent un sujet en plan moyen ou américain, quelquefois un groupe). Sept clichés représentent uniquement un paysage urbain (barre d'immeubles), deux autres un paysage méditerranéen. Sept reprennent des personnages de dessins animés (notamment Cendrillon). Trois des drapeaux du Maghreb. À partir de la partie 38 sont publiées, de plus en plus fréquemment, des photos (dans lesquelles est incrusté du texte, dont le titre de la chronique) envoyées par les lectrices. Ces dernières, dès la partie 41, sont systématiquement remerciées au début de la partie lorsqu'un de leurs montages est publié. De la partie 63 à la partie 111, toutes les photos qui servent de support à

---

3. Petite Cendrillon ne propose qu'un seul lien musical dans le texte de la chronique contrairement à d'autres chroniques qui renvoient régulièrement le lecteur vers les musiques citées. En revanche, la page de *Petite Cendrillon*, comme les autres chroniques, renvoie, à différents moments (dans les parties, dans les messages postés sur le fil d'actualité, etc.) vers d'autres chroniques dont elle recommande la lecture.

l'épisode sont un envoi de lectrice. De la partie 111 à la partie 123 la chroniqueuse multiplie le nombre de photos associées à son texte (de 2 à 7 selon les parties) probablement pour pouvoir intégrer plus de « montages » de lectrices. Onze de ces montages sont en fait des photos d'affichettes manuscrites sur lesquelles les lectrices ont repris le titre de la chronique, ajouté un sous-titre de leur choix, un dessin, un slogan (par exemple « l'amour avec un grand A »), le nom des personnages. Ces photos d'affichettes réalisées sur papier (parfois des feuilles dont le format scolaire est reconnaissable par le quadrillage Seyès et la perforation) font toutes écho à la photo de la première partie, qui sert de « couverture » à l'album où la chronique est rangée dans la page Facebook : une feuille sur laquelle est écrit à la main « Salamaleikum », en alphabet latin, avec une graphie de type « graffiti », et souligné d'une volute évoquant la calligraphie arabe. Les premiers mots de cette première partie « salut, salam, shalom, namasté etc etc. » reprennent et développent cette « salutation » de la photo d'accueil. Cette photo de couverture offre un écho graphique à la pratique de *translanguaging* présente dans l'ensemble de la chronique et posée dès les salutations initiales, montrant la capacité des chroniqueuses à mobiliser des ressources plurilingues et plurilittéraciques pour construire linguistiquement un contexte de communication marqué par l'interculturalité. Elle donne aussi à voir, tout comme les fréquentes photos de pages écrites manuellement, la « pâte manuscrite ». À l'instar des écrivains numériques plus « légitimes », étudiés par Bonnet, les chroniqueuses révèlent ainsi leur sensibilité à la « matérialité originelle » de l'écriture (2015, p. 138).

Les photographies ont quasiment toutes été prélevées sur le Web sans mention de source. À une lectrice qui lui demande où elle a trouvé la photo de la partie 35, la chroniqueuse répond : « je l'ai pu la photo en original lol je l'avais trouvé sur google mais sa fait longtemps et je sais pu ce que j'avais écrit ». La seule photo dont la source soit indiquée est celle de la partie 60 (*Soprano sur une scène de concert*) : « Il s'agit d'une tof perso donc piquez la pas mdr, le coeur que fait Sopra il m'était destiné car j'étais dans le public mdrrrrr /.../ c'est moi qui est prise la photo a l'un de leur concert ». Si dans de nombreuses chroniques, les illustrations sont simplement « copiées-collées » d'un autre site, ce n'est pas le cas dans *Petite Cendrillon*. La chroniqueuse effectue un travail graphique sur les clichés : passés en noir et blanc, le bord du cadre flouté, pour certains recadrés. Les textes insérés dans les photographies témoignent de ce travail de réutilisation et de réappropriation des sources existantes, que l'on peut rapprocher de la culture « remix », que Mackrous identifie comme l'une des caractéristiques des écritures du Web :

De manière générale, le remix consiste à combiner ou à éditer du matériau préexistant pour créer quelque chose de nouveau (Navas, 2010) /.../ Le numérique permet plus que jamais à tous de s'approprier des éléments de sa culture pour les transformer, les interpréter, les partager. On peut littéralement écrire avec les images, les sons, les vidéos. (2014)

La fonction de ces illustrations par rapport aux épisodes de la chronique est variable. Ce sont indéniablement des « produits d'appel » puisque c'est en cliquant sur la photographie que l'on accède au texte. On retrouve deux des trois modes de juxtaposition des photos et des textes que distingue Van der Linden. Les photos peuvent être parfois redondantes par rapport au texte qui les accompagne (« les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – superposés »), mais elles sont plus souvent complémentaires (« texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens »). Elles ne sont jamais dissociées (« sens du texte et de l'image divergent ») (Van der Linden, 2008, p. 53). Les « décors » des scènes sont rarement décrits dans les chroniques, mais les nombreuses photos de sites évoquent des lieux dans lesquels se déroule l'action (photographie de grands ensembles urbains, de paysages tunisiens, de cellules de prison). Toutefois, puisque l'anonymat est de rigueur dans la chronique (Bigot, Maillard et Lambert, 2016), les lieux ne sont pas identifiés dans les récits ni identifiables dans les photos. Les portraits ne représentent pas non plus les « vraies » personnes mentionnées dans les chroniques autobiographiques, mais sont pris sur Internet en raison d'une ressemblance ou de traits partagés avec les personnes décrites dans la chronique (Part 38 : « j'ai mis cette photo parce qu'en sah elle ressemble trop trop trop à Farah lol »). Le lecteur connaît le code et le rapport avec les photographies n'est donc jamais celui d'une redondance absolue. Des stars du rap et du rythm'n'blues, français et américain (Kayna Samet, Tyssem, Kayliah, Usher, etc.), sont sollicitées à titre d'icônes et leur nom n'apparaît qu'occasionnellement dans les commentaires des lectrices. De nombreuses illustrations renvoient, plus largement, aux thématiques privilégiées par la chronique : l'amour, le couple, l'univers des cités, la religion, certains pays d'où sont originaires les familles... La diversité (linguistique, religieuse, de parcours migratoire familial...), caractéristique des cités dont les chroniqueuses font souvent l'éloge, peut constituer un fil de lecture des photographies de *Petite Cendrillon*. Si les photos d'hommes et de femmes de types méditerranéens dominent, on trouve aussi un couple asiatique, plusieurs couples de type nord-européen et les jeunes femmes voilées alternent avec des jeunes femmes dont les cheveux et le corps sont montrés (larges décolletés, jupes courtes...).

Les chroniques pourraient être envisagées comme un « iconotexte », « un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre » (Lugrin, 2006, p. 65). Néanmoins, cette catégorisation serait à nuancer, dans la mesure où texte et illustration ne sont, justement, pas complètement « insécables » et n'ont pas vraiment le même statut. Si les photos constituent un espace de cocréation potentiellement « alimenté » par les lectrices, le récit lui-même reste un espace absolument réservé à la chroniqueuse. Le rôle central du texte, tout au moins pour les lectrices, apparaît de manière encore plus évidente dans les « republications » des récits qu'elles font (cf. *infra*). Il n'est pas rare en effet que les illustrations initialement choisies par la chroniqueuse soient modifiées ou supprimées.

### **3. L'écriture de la chronique : au cœur d'une constellation de pratiques de littéracie**

L'écriture de la chronique à proprement parler s'inscrit dans une constellation de pratiques de littéracie, qui impliquent la chroniqueuse, mais aussi ses lectrices – ou du moins une partie d'entre elles. Ainsi, Souad anime la page Facebook de la chronique, en postant régulièrement des messages sur le journal, en échangeant avec les lectrices dans l'espace des commentaires. Elle a aussi rédigé et publié une « after chro » de 18 épisodes, réunis en un album, tout comme ses « rimes en free style ». Ces pratiques de littéracie dépassent le cadre de la page elle-même : on peut retrouver de nombreuses « traces » de son activité sur le Web comme des réponses aux questions de ses lectrices sur le site ask.fm.

Inversement, la chronique peut engager les lectrices dans de multiples formes d'écriture : publier un commentaire (ou des commentaires réguliers), échanger dans des forums au sujet des chroniques, publier sur YouTube des vidéos pour parler des chroniques lues... Certaines lectrices sont un moment sollicitées comme « admin » pour gérer au quotidien la page de la chronique. Elles peuvent aussi s'impliquer dans la republication des chroniques sur d'autres supports. Dans le cas de *Petite Cendrillon*, nous avons ainsi pu en repérer au moins quatre : une première republication sur Skyblog, en 2012, justifiée explicitement par le fait que « plusieurs personnes voudraient lire plus de chronique sur sky & qki ne veulent pas aller sur fb », et trois autres en 2016 sur le réseau Wattpad, où plusieurs comptes ont été créés pour republier « des chroniques supprimées ou recherchées par les lectrices », comme

l'explique « Oncha100 chroniques » sur sa page à laquelle 14 400 lectrices sont déjà abonnées. Dans le cas de *Petite Cendrillon*, ces republications ne sont pas associées à une réécriture ou une correction de la chronique (comme nous avons pu l'observer dans d'autres cas), néanmoins, elles proposent d'autres illustrations (beaucoup moins nombreuses) que celles associées initialement aux épisodes publiés sur Facebook. Ces pratiques de littéracie variées amènent souvent les lectrices à un regard plus critique sur les chroniques : les échanges peuvent entre autres porter sur le respect du pacte de véricité (la chronique est-elle un « fake »?), sur l'appartenance de la chronique à tel ou tel genre (les chroniques à l'ancienne) ou sur des questions métalangagières comme la question de l'orthographe, des qualités d'écriture, etc.

Enfin, la lecture de chroniques peut déboucher sur des formes d'écritures plus créatives, qui, dans le cas de *Petite Cendrillon*, sont même encouragées par Souad elle-même, qui organise un concours d'écriture entre ses lectrices, et publie leurs écrits dans plusieurs albums de la page de la chronique. Deux « spin off » développent ainsi le récit de *Petite Cendrillon* en adoptant le point de vue d'Hatem (l'un d'eux est présenté en ces termes par Souad elle-même « salam mes chéries, alors voilà Warda va se faufiler dans la peau d'Hatem pour continuer à faire vivre cette chronique. Pour la rendre la plus réaliste possible je l'aiderais en répondant à ses questions au sujet d'Hatem »).

#### **4. La mise en discours des pratiques d'écriture et de lecture dans les récits**

Dans le récit des petits et grands faits du quotidien auquel se livrent les chroniqueuses, les pratiques de lecture et d'écriture occupent une place de choix. Les descriptions et commentaires qui les accompagnent nous renseignent sur les représentations qui y sont associées. À côté des écritures papier, assez circonscrites, ce sont surtout des écrits sur supports numériques qui sont mentionnés.

Le support papier, s'il n'est pas absent d'une chronique comme *Petite Cendrillon*, reste cependant cantonné à des usages précis : documents administratifs, communication avec des pairs emprisonnés, travail scolaire. Ce dernier usage du papier est le plus présent, et le lien entre papier et travail scolaire apparaît comme particulièrement fort. Lorsque Souad veut faire croire à son frère qui l'interroge sur son emploi du temps qu'elle a révisé tout l'après-midi, elle lui tend un « vieux brouillon », comme preuve du travail accompli. Lorsqu'Hatem lui donne son nouveau numéro de téléphone, c'est sur un petit bout de papier qui

lui fait penser à une « antisèche ». Dans une difficile période de révision avant examens, « ouvrir les cahiers », se mettre « devant les cahiers » devient synonyme de « se mettre à réviser », même si la référence aux objets emblématiques de l'école et aux gestes qui marquent l'intention de « réviser » est aussi une manière de dire en creux que l'activité cognitive de révision ne « suit » pas. Et si son rapport de stage est finalement rédigé sur l'ordinateur, son impression, les « ramettes de papier » et « l'encre » nécessaires pour imprimer les trois exemplaires qui lui sont demandés occupent tout un paragraphe de la chronique.

Les réseaux sociaux, dans lesquels les chroniqueuses communiquent, au début des années 2010, essentiellement par des messages écrits, sont en revanche très présents dans une chronique comme *Petite Cendrillon*; ils y sont décrits comme des espaces parallèles de communication. Dès que Kamel, un garçon dont Souad fait la connaissance, obtient son adresse MSN, il l'ajoute et « vient [lui] parler ». Souad va ensuite « sur l'ordi en espérant y trouver Kamel » qu'elle surnomme ensuite à plusieurs reprises « le skoiteur », parce que lorsqu'elle se connecte sur MSN, elle est toujours sûre de l'y retrouver. Après une période où elle n'a plus échangé avec ses amis (sur MSN ou par SMS), elle refait « un petit tour » et ses amis se réjouissent de son « retour ». On voit donc se tisser une métaphore filée (et partiellement usée dans le langage des utilisateurs?) du déplacement pour désigner les différentes pratiques qui ont cours dans ces espaces numériques. Et les traces plus ou moins pérennes que laissent les messages écrits envoyés par les uns et les autres contribuent à construire cet « espace » où l'on retrouve ses amis. La chronique de Souad témoigne d'une pratique observée par Schneider (2014) dans son étude ethnographique : la relecture des messages reçus, qui permet de « revivre » des émotions provoquées au moment de l'échange initial, mais aussi de « dépasser » ces émotions. Dans la partie 12, ayant reçu un message de Hatem qui la touche, elle explique qu'elle relit « au moins 100 fois le message avant de lui répondre ». Dans la partie 25, elle en reçoit un autre : « passe une bonne nuit hbiba... ». Dans la bouche de celui qu'elle aime mais avec lequel les relations sont compliquées, l'emploi de l'appellatif affectueux « hbiba » suspend momentanément le récit : « naaaaaaaaaaaaaaaaaa il m'a dit hbiba, atta atta, faut j'relise ohhh boule de chit il m'a dit hbiba ». Avec la transcription ortho-graphique de l'allongement vocalique du « na », les effets de répétition de « il m'a dit hbiba » et de « atta », la chroniqueuse fait partager au lecteur le temps qui s'arrête sous l'effet d'une forte émotion et révèle l'importance de ce message en apparence anodin. On est loin de la communication phatique, inutile, perdue dans la quantité des messages, à laquelle les échanges pléthoriques par SMS des adolescents sont souvent assimilés (Schneider, 2014, p. 64).

Ces modes de communication écrite renouvellent donc les modes de construction des relations et de réflexivité par rapport à la construction de la relation. Si dans les chroniques, la réflexion métalinguistique sur l'écriture des messages est généralement assez limitée à des commentaires du type « j'vais faire simple » (quand elle doit répondre au message où il a dit hbiba), le fait d'écrire ou de ne pas écrire est souvent mûrement réfléchi, et peut même faire l'objet de longs échanges entre amis, sur le thème « je lui réponds ou non? » (Partie 50 : « J'hésite pendant une bonne heure, j'écris le message et j'l'efface aussitôt. Donc au bout d'une bonne heure, j'me lance et j'lui envoie le message. »).

Outre la possibilité de créer des espaces de communication parallèles à celui de la communication en coprésence dans lesquels il est possible de revenir se promener à loisir, la communication instantanée écrite permet, dans le cadre même de la coprésence en un lieu, de jouer subtilement sur les différents statuts que peut occuper un participant. Goffman (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 86) proposait, pour construire l'analyse du cadre participatif d'une interaction verbale, de distinguer participants ratifiés, qui peuvent être alternativement « addressed » ou « non-addressed » et participants non ratifiés dont la présence peut être connue des participants ratifiés à l'échange (par exemple la foule qui entoure deux personnes en train d'échanger dans un lieu public) ou non connue (lorsque des personnes entendent sans être vues, et donc à l'insu des participants à l'échange). Lorsqu'à une table pendant un repas (*Petite Cendrillon*, partie 15), des personnes s'envoient des SMS, elles créent *de facto* un deuxième cadre participatif puisque les convives exclus de la « conversation sms » sont non seulement « non-addressed » mais qu'ils perdent également leur statut de participant ratifié à cet échange, et que le recours à l'écrit et à l'outil technologique permet qu'ils n'en soient même pas les récipiendaires non ratifiés. On a ainsi quasiment le procédé inverse du témoin caché (dissimulé derrière un paravent par exemple) qui sur une scène de théâtre entend les dialogues sans être vu, mais dans une forme de connivence avec le public (qui le voit). Avec ce procédé, les chroniqueuses mettent les lecteurs dans la connivence de leurs échanges écrits et lus, « à la barbe » des autres convives. Les chroniqueuses et leurs pairs sont donc dépeints dans les chroniques comme des communicants exploitant pleinement les ressources des outils numériques de la communication écrite, et ces superpositions d'espaces de communication constituent une ressource d'écriture que les chroniqueuses savent mettre au service de leur récit. L'annonce, en fin d'épisode, d'un SMS reçu ou lu par un des protagonistes constitue un ressort de suspens très classique dont elles jouent.

Il arrive aussi que les chroniqueuses mettent leurs propres pratiques de littéracie en abyme, se racontant en train d'écrire leur chronique ou d'en lire. Ainsi, lorsque Souad explique combien elle est perturbée de se découvrir amoureuse de deux garçons, situation qu'elle qualifie à deux reprises de « chelou », elle se sort du difficile travail d'introspection par une pirouette d'écriture : « C'est vrai j'les aime pas d'la même façon mais j'sais pas c'est chelou. Hassilou, j'vais pas en faire une partie, j'ai une chronique à écrire » (Partie 33). Plus tard, dans la partie 114, elle revient sur sa découverte de l'univers des chroniques, comme lectrice, en 2011. Elle raconte son intérêt croissant pour les chroniques qu'elle lit à partir d'un « faux » compte créé uniquement pour cela. Rapidement passionnée par cette lecture, elle explique sa difficulté à démarrer l'écriture de son rapport de stage par le fait qu'« il passait après [sa] lecture de chronique ». Elle termine ensuite l'épisode 121 en racontant comment, désespérée par sa situation amoureuse, elle s'est mise « à écrire ». L'épisode suivant commence par un commentaire amusé sur les doutes qu'a pu susciter son emploi intransitif du verbe « écrire » : « En sah, [...] j'pensais pas que ça aller vous créez un suspense mdr. Quand j'ai fini par j'ai écrits, dans ma tête c'était tellement logique que j'parlais de la chronique que j'ai pas précisé lol. Après j'ai vu certaine cogiter, zehma elle a écrit quoi? Une lettre? Quoi? Donc volontairement j'vous ai laissé réfléchir lol. »

## 5. Ouverture

Les chroniques, en tant que pratique d'écriture et de lecture, mais aussi par ce qu'elles nous donnent à voir de ces pratiques (dans la mise en récit des actions du quotidien liées à l'écriture-lecture et dans les dialogues rapportés), constituent donc une riche source d'information pour mettre au jour « la complexité de la place de l'écriture dans la vie adolescente » (Schneider, 2014, p. 69).

Elles offrent notamment l'opportunité de déconstruire les représentations stigmatisantes et figées qui ont souvent cours lorsqu'il s'agit d'évoquer le rapport des jeunes des classes populaires au langage en général, et à l'écrit en particulier. En effet, les discours médiatiques et politiques – voire certains travaux universitaires – tendent à présenter la banlieue comme « territoire de la tchatte ». Comme le note Mori : « les pratiques d'écriture des jeunes en banlieue sont le plus souvent évoquées – quand elles le sont – d'un point de vue normatif et sous l'angle d'une non-écriture ou d'une sous-écriture. » (2012, p. 71). Elle montre en outre que cette construction s'inscrit dans un système de représentations plus large, où la « spontanéité, la vivacité et parfois même [la] brutalité » de

l'univers de banlieue associées à l'oral s'oppose à un autre univers, celui de « l'écrit », de « la réflexivité, de norme maîtrisée et d'élaboration conceptuelle satisfaisante » (2012, p. 72).

Des travaux, qui, en France, font référence pour la réflexion sur les inégalités scolaires, s'inscrivent, en un certain sens, dans cette perspective. Par exemple, Bautier, réfléchissant sur les difficultés rencontrées par les nouveaux lycéens dans les quartiers « de banlieue », soulignait, en 1997, que l'« "aisance" à l'oral » de ces jeunes, leur facilité, voire leur « revendication » à prendre la parole s'accompagnent d'« une résistance aux pratiques d'écriture dans ce qu'elles supposent de rapport au monde, de valeurs » (Bautier, 1997, p. 10). Que l'explosion de la communication sur les réseaux sociaux ait révélé des pratiques d'écriture jusque-là cachées, ou qu'elle soit la cause de leur développement, il semblerait difficile aujourd'hui de parler de manière aussi radicale de « résistance aux pratiques d'écriture », d'incapacité à sortir d'une écriture brève « parce qu'ils font par écrit ce qu'ils ont l'habitude de faire oralement en termes de pratiques socio-cognitives et langagières » (1997, p. 12). Si tous les élèves n'écrivent pas de chroniques, l'étude de Perret et Massart-Laluc (2013) sur les pratiques d'écriture de jeunes de lycées professionnels montre « la variété et la quantité d'écrits produits par des élèves qui affichent à l'école de faibles performances à l'écrit et continuent d'affirmer, contre toutes données objectives, ne pas écrire » (p. 116). Or, si l'on veut que les enseignants puissent « réconcilier l'élève avec le sujet scripteur [...] en prenant en compte, dans la construction du rapport à l'écriture toutes les dimensions psychologiques, sociales et cognitives interagissant dans l'acte d'écrire » (Perret et Massart-Laluc, 2013, p. 105), il semble indispensable d'apprendre à connaître les pratiques de lecture et d'écriture dont les élèves sont familiers, car c'est à partir de ces pratiques et des modes de transmission horizontale qu'elles nous révèlent que l'école pourra refonder et développer sa didactique de la littéracie.

En ce sens, il semble pertinent, lorsqu'on s'interroge sur le rôle joué par la notion de littéracie en didactique du français, de prendre en compte « le changement de point de vue qui s'est opéré dans la pensée des relations entre oralité et écriture dès lors que les cultures écrites ont cessé d'être minoritaires » (Chiss, 2012, p. 223). Dans une société où les pratiques de littéracie sont omniprésentes, l'illettrisme ou tout au moins les difficultés de l'école à développer les compétences de littéracie prévues par les programmes, ne peuvent plus simplement s'expliquer par le « fossé qui sépare la tradition littéraire prévalant à l'école publique des traditions orales, très différentes, souvent en pleine contradiction avec les précédentes, propres à la famille de l'élève et à ses pairs » (Goody, 1968, cité par Chiss, 2012, p. 223).

On peut dès lors estimer que les chroniques permettront de penser les enjeux didactiques du développement des compétences de littéracie dans une perspective qui n'aborde pas l'élève dans la logique pédagogique de la *tabula rasa*. La découverte, par les enseignants, du phénomène des chroniques, peut fonctionner comme une « alerte » pour leur faire prendre conscience de l'écart entre leurs représentations des activités langagières de leurs élèves et la « réalité ». Papen, dans l'échange qu'elle mène avec Collette sur la question des New Literacy Studies, souligne l'intérêt pour les enseignants d'engager leurs élèves dans une approche réflexive de leurs pratiques de littéracie, et de tenir compte des « ressources que constituent leurs expériences avec ces pratiques » : « Ils ont déjà des compétences et je crois que l'enseignant devrait si possible développer des activités sur la base de ces compétences et expériences, pour pouvoir établir des liens entre ce que les élèves savent déjà, leurs expériences et les contenus enseignés à l'école » (Papen et Collette, 2013, p. 150). L'étude des chroniques comme un genre d'écriture à part entière est ainsi susceptible d'aider des enseignants à dépasser des oppositions clivantes et peu productives sur le plan didactique, que ce soit l'opposition oral-écrit déjà évoquée, ou celle entre écriture « ordinaire » et littéraire. Sans survaloriser, ni dévaloriser, ces formes d'écritures populaires (comme le recommande Prévost, 2011, à la suite de Reuter, 1998), il pourra être intéressant de solliciter tant les chroniques que les échanges qui les accompagnent en ligne (commentaires des lectrices notamment), par exemple pour faire le lien avec des grandes thématiques classiquement traitées dans les programmes du secondaire, comme « l'écriture de soi et l'auto-portrait » (programme français de 2016, classe de 3<sup>e</sup>), ou plus largement pour engager une réflexion sur les compétences à mettre en œuvre pour écrire un récit. La confrontation, dans le cadre scolaire, à des textes dont l'orthographe est peu respectueuse des normes « académiques » du français attendu à l'école risque certes de soulever des réticences importantes, mais il est possible d'engager avec les élèves une réflexion métalinguistique stimulante sur la question (dimension arbitraire d'un certain nombre de normes orthographiques versus nécessaire respect d'une norme pour l'intelligibilité de la communication, typologie des « erreurs » du point de vue de leurs formes et de leurs possibles sources, etc.) nourrie éventuellement par les nombreuses discussions des lectrices et des autrices dans leurs échanges sur les textes des chroniques.

## Références bibliographiques

- Bautier, E. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- Bigot, V. et Maillard-De La Corte Gomez, N. (2017a). Processus de différenciation des pratiques langagières des jeunes et des adultes dans les chroniques facebook. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale* [numéro spécial]. 117-128.
- Bigot, V et Maillard-De La Corte Gomez, N. (2017b). « jkiff !! en plus moi osi chuis une Z ! » Construction de la connivence et reconnaissance de la différence dans le dialogue entre les chroniqueuses et leurs lectrices. *Glottopol*, 29, 111-136.
- Bigot, V., Maillard-De La Corte Gomez, N. et Lambert, P. (2016). Les chroniques : étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net. *SHS Web of Conferences, EDP Sciences*, 27. DOI : 10.1051/shsconf/20162702003
- Bonnet, G. (2015). L'autobiographie. Écritures numériques de soi. *Poétique*, 177(1), 131-143. DOI : 10.3917/poeti.177.0131
- Chiss, J-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Londres : Blackwell.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 161, 25-43. DOI : 10.7202/1018176ar
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. DOI : 10.4000/reperes.141
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Paris : Seuil.
- Lugrin, G. (2006). *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Berne : Peter Lang.
- Mackrous, P. (2014). *Écriveuses du Web : abondance et remix. Itinéraires* [En ligne]. DOI : 10.4000/itineraires.2276
- Mori, C. (2012). L'archipel invisible : L'écriture dans les « cultures de banlieue ». *Hommes & Migrations*, 1297(3), 68-76. Récupéré de <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-hommes-et-migrations-2012-3-page-68.htm>

- Papen, U. et Collette, K. (2013). Dialogue réflexif sur les études québécoises de la littératie, le regard des New Literacy Studies. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 133–157. DOI : 10.7202/1018181ar
- Perret, C. et Massart-Laluc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 105-118. DOI : 10.3917/lfa.183.0105
- Prévost, C. (2011). Quelle place pour des « produits culturels de masse » dans la classe de français. *Le français aujourd'hui*, 172, 103-112.
- Reuter, Y. (1998). Préface. Dans M.-L. Gion et P. Slama (dir.), *Lire et écrire avec le roman policier, cycle III, 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>* (p. 9-11). Créteil : CRDP de Créteil.
- Schneider, E. (2014). Y a-t-il une littéracie adolescente? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 60-69.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58. DOI : 10.3917/lfa.161.0051

# **Démarche de rédaction inclusive avec des personnes présentant une déficience intellectuelle : le point de vue des concepteurs d'information**

**JULIE RUEL**

*Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada  
Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS)  
de l'Outaouais, Gatineau, Québec, Canada*

**ANDRÉ C. MOREAU**

*Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada*

**RACHEL MAHEU**

*Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS)  
de l'Outaouais, Gatineau, Québec, Canada*

**MÉLANIE TREMBLAY**

*Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS)  
de l'Outaouais, Gatineau, Québec, Canada*

## **Introduction**

Les personnes présentant une déficience intellectuelle (PPDI) se retrouvent parmi les groupes ayant de très faibles compétences en littératie. Elles peuvent difficilement comprendre et traiter les informations, ce qui crée un obstacle à leur participation sociale et citoyenne. L'accès à l'information devient donc un enjeu important pour ces personnes (Ruel, Moreau, Kassi et Prud'homme, 2016a) et cet accès peut être facilité par différentes stratégies dont l'écriture en langage simplifié et la participation des principaux intéressés à la conception de l'information.

Une recherche-action (Kassi, Moreau et Ruel, 2013-2016)<sup>1</sup> a permis d'explorer une démarche de rédaction inclusive, c'est-à-dire qui inclut

---

1. Merci au Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRS) et à l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui ont financé cette recherche.

les PPDI au processus de rédaction de matériel informationnel afin de trouver, avec elles, les renseignements pertinents et utiles à retenir, puis de les formuler pour qu'ils soient plus lisibles, compréhensibles et signifiants pour elles (Department of Health, 2010; Nora Fry Research Center, 2016).

Quatre équipes de deux employés, appelés les concepteurs, ont été regroupées en communauté d'apprentissage professionnel. Concurrément, chacune des quatre équipes a été jumelée à des PPDI afin de coconstruire ensemble du matériel informatif qui leur était destiné. Les concepteurs proviennent de quatre organisations différentes, soit deux centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, un organisme public assurant la protection des personnes inaptes, et une ville qui offre des services à tous ses citoyens, incluant les PPDI. Le choix du matériel à concevoir a été réalisé par les participants de chacun des regroupements formés à la suite du jumelage entre les concepteurs et les PPDI.

Les résultats présentés dans ce chapitre concernent l'objectif de documenter la démarche de rédaction inclusive, selon le point de vue des concepteurs<sup>2</sup>. À partir des données recueillies par leurs journaux de bord et celles du groupe de discussion focalisée, une analyse croisée permet de décrire les points marquants de la démarche qui ont été retenus par les concepteurs, d'identifier leurs apprentissages ainsi que les enjeux qu'ils ont rencontrés durant cette expérience.

## **1. Problématique de l'accès limité à l'information**

Les personnes vivant avec des incapacités, qu'elles soient physiques, sensorielles, émotionnelles ou cognitives, sont souvent confrontées à des obstacles qui les empêchent d'accéder facilement à l'information. C'est pour cette raison que des lois, des politiques ou des conventions internationales ont été votées afin de réduire ces barrières. Malgré ces mesures légales, plusieurs PPDI sont souvent laissées pour compte. En effet, dans un monde axé sur le savoir, les PPDI peinent à accéder à l'information puisqu'une grande proportion d'entre elles ont des compétences limitées ou inexistantes en littératie qui les empêchent souvent de lire (Poncelas et Murphy, 2007; Ruel, Moreau, Kassi et Prud'homme, 2016b), et même lorsqu'elles peuvent lire, elles ont rarement accès au sens du message, comprenant peu ce qu'elles lisent (Oldreive et Waight, 2014). Les PPDI ont aussi besoin de plus de temps

---

2. Les autres objectifs de recherche ont fait l'objet des publications suivantes : Ruel *et al.*, 2016a et b.

pour intégrer une nouvelle information, la mettre en pratique, ainsi que pour communiquer, ce qui n'est pas toujours considéré par les services qui les informent (Chinn, 2017; Nind et Seale, 2009).

Une définition récente de la littératie illustre sa responsabilité individuelle et collective. La littératie consiste en « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Cette définition élargit le concept de littératie à d'autres dimensions que l'écrit et l'imprimé. Elle reconnaît les compétences à maîtriser pour comprendre l'information orale, écrite, imagée ou numérique. Cette perspective de la littératie rejoint le concept de littératie inclusive (Flewitt, Nind et Payler, 2009) utilisé notamment pour les PPDI. Leur littératie peut être multimodale, utilisant l'écriture, les vidéos, l'art et même les échanges autour de l'information présentée (Crowther et Tett, 2011). De plus, pour les PPDI ayant peu de compétences en communication orale, la littératie peut comprendre des gestes, des expressions faciales et des sons (Flewitt *et al.*, 2009). Il faut considérer que les PPDI ont des profils variés et des compétences diversifiées. L'information a donc avantage à être présentée sous différents formats et supports afin d'informer ces personnes en fonction de leurs caractéristiques variées (Waight et Oldreive, 2016).

Les PPDI qui reçoivent une information incomplète sont plus à risque d'être dépendants des autres pour prendre leurs décisions ou encore de choisir ce qui ne leur convient pas (Oldreive et Waight, 2014). Les PPDI qui sont mieux informées et qui comprennent l'information qui leur est destinée sont plus susceptibles de prendre des décisions par elles-mêmes et de participer activement dans plusieurs aspects de leur vie. L'accès à l'information permet aux PPDI de devenir plus autodéterminées et d'exercer davantage leur citoyenneté. Ce faisant, l'accès à l'information permet à un groupe habituellement exclu et ignoré de prendre la parole et d'augmenter son pouvoir d'agir (Chinn et Homeward, 2017).

La façon la plus souvent retenue pour augmenter l'accès à l'information des PPDI vise à concevoir du matériel plus accessible, en langage simplifié, souvent développé à partir du matériel original qui est adapté dans un format simplifié, avec des images (Oldreive et Waight, 2012). Les PPDI utilisatrices de services et ayant participé à la conception de matériel insistent pour que des images soient utilisées et que les textes soient simplifiés. Aussi, elles sont plus satisfaites des services lorsque le matériel utilisé est en langage simplifié (Strydom et Hall, 2001).

La conception de matériel en langage simplifié va au-delà de la simplification de texte. Elle inclut plusieurs actions telles que le choix

du langage employé, l'utilisation des images, le choix de couleurs et une mise en page qui permette au texte d'être plus lisible ou intelligible (Nomura, Nielsen et Tronbacke, 2010). Les formats se doivent aussi d'être variés, comme les vidéos, photos et le matériel audio ou interactif qui peuvent s'adapter aux compétences de chaque personne. Le matériel en langage simplifié doit donc permettre de dégager les messages importants de l'information à transmettre pour que les PPDI puissent comprendre les principaux renseignements et prendre une décision à cet effet (Department of Health, 2010).

Cependant, le langage simplifié, l'utilisation d'images, de différents formats ou supports ne sont pas une panacée. Des critiques émergent. La simplification n'atteint pas toujours sa cible. En effet, à vouloir trop réduire le contenu, il y a un risque de ne pas donner toute l'information nécessaire (Walmsley, 2013). Il peut être parfois pertinent d'utiliser plus de mots pour favoriser la compréhension. Pour Ward et Townsley (2005), l'utilisation des images augmente parfois la confusion chez les utilisateurs par la variété de sens qui peut être accolée à une image ou par l'interprétation erronée que l'utilisateur lui donne.

Une recension des écrits portant sur la simplification du langage n'a pas permis de déterminer significativement les impacts du matériel plus accessible sur la compréhension des messages par les PPDI, leur prise de décision et leur état de santé entre autres (Chinn et Homeward, 2017). Les auteurs ont quand même noté quelques cas dans lesquels une information présentée en langage simplifié est plus souvent adoptée, sans toutefois pouvoir généraliser ces résultats. Ils concluent qu'une information en santé ajustée aux besoins des personnes a plus de chance d'avoir un impact. Ainsi, les effets de l'utilisation de textes en langage simplifié sont parfois restreints (Oldreive et Waight, 2012). Cette conclusion n'est pas surprenante puisqu'il s'avère difficile d'établir un lien de cause à effet entre une information en santé et les changements de comportement même pour une plus large population (Chinn et Homeward, 2017).

Les façons d'évaluer l'accessibilité des textes sont aussi remises en question. Plusieurs évaluations concernent uniquement la lisibilité des textes. D'autres mesures utilisées ou recommandées par les chercheurs ne répondent pas toujours bien à la diversité des situations et aux différents contextes dans lesquels l'information peut être utilisée. Certains auteurs suggèrent d'évaluer autrement l'accessibilité par l'utilisation de l'information dans des situations réelles, dans les milieux où l'information sera naturellement employée (Chinn et Homeward, 2017). Ainsi l'information utilisée et évaluée par les PPDI aura plus de chance d'être signifiante pour elles. Malgré ces questionnements et les

limites présentées, la pertinence de poursuivre les recherches à ce sujet demeure. Les résultats suggèrent qu'il y a des avancées, notamment en s'associant aux personnes à qui est destiné le matériel d'information. C'est dans cette perspective que la présente recherche se déroule afin d'approfondir la démarche de rédaction inclusive, moyen que les organisations et les services peuvent prendre pour mieux informer les PPDI. Ce faisant, les organisations et les services sont invités à réduire les obstacles à l'accès à l'information et, en conséquence, à diminuer la situation de handicap des PPDI, en concordance avec le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap présenté dans la prochaine section.

## **2. Modèle de développement humain – Processus de production du handicap**

Le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) (Réseau international sur le processus de production du handicap [RIPPH], 2018) propose un modèle interactif entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux pour comprendre ou pour expliquer le fonctionnement et la participation des personnes vivant avec des incapacités ainsi que la réalisation de leurs habitudes de vie. Selon les auteurs de ce modèle MDH-PPH, la responsabilité du handicap ne repose pas sur la personne vivant avec des incapacités. Plutôt, la situation de handicap survient lorsque « l'environnement » de la personne ne prend pas les mesures nécessaires pour renforcer les capacités de celle-ci, pour compenser ses incapacités, ou encore pour réduire les obstacles auxquels elle est confrontée pour réaliser ses activités de tous les jours, exercer ses droits et participer activement sur le plan social et citoyen. Dans le domaine de la communication d'information, ce modèle aide à concevoir cette interaction entre la personne désireuse de comprendre ou de faire des choix et les conditions de l'environnement qui contribuent à cette participation.

Le modèle MDH-PPH impose un regard nouveau sur la notion de handicap basé sur les droits de la personne. Ainsi, il permet de comprendre et d'expliquer les causes et les effets des situations pouvant atteindre l'intégrité du développement des personnes. Dans la présente recherche, les PPDI sont confrontées à certaines incapacités et limites individuelles comme leurs compétences réduites en littératie; ce sont les facteurs personnels. Aussi, ce modèle identifie l'importance des facteurs environnementaux qui augmentent parfois les obstacles auxquels la personne doit faire face et perpétuent ainsi la situation de handicap ou,

au contraire, qui réduisent les barrières en offrant du soutien, des ressources, ou en compensant les incapacités de la personne. Les concepteurs d'information sont appelés à concevoir du matériel qui sera plus accessible aux PPDI par une démarche de rédaction inclusive. Ils agiront ainsi sur les facteurs environnementaux afin de réduire les obstacles à l'accès à l'information. Cette démarche signifie que les PPDI participent au processus de rédaction de matériel informationnel en s'associant aux concepteurs pour convenir des informations dont elles ont besoin et pour commenter entre autres le choix des mots, des phrases, des images ou du format utilisé pour créer ainsi une information qu'elles pourront mieux comprendre et utiliser.

Cette démarche s'inscrit dans la perspective du MDH-PPH (RIPPH, 2018) en reconnaissant que, au-delà de leurs incapacités, les PPDI ont aussi des capacités qui leur permettent de contribuer à concevoir un matériel d'information qui leur est destiné (renforcer les capacités). De plus, cette démarche s'intègre au modèle sur le plan des facteurs environnementaux de la littératie (milieu et communauté) en visant l'augmentation des compétences des concepteurs à rédiger une information plus pertinente, lisible et intelligible, espérant ainsi compenser les limitations des PPDI et réduire leurs obstacles à l'accès à l'information.

Dans le cadre de ce chapitre, la démarche de rédaction inclusive est documentée selon la perspective des concepteurs. Les objectifs visés sont 1) de décrire les points marquants de cette démarche, telle que vécue par les concepteurs de matériel; 2) de décrire les apprentissages qu'ils ont effectués dans le cadre de la recherche, par leur participation à la communauté d'apprentissage professionnelle et par leur travail de collaboration avec les PPDI; et 3) d'identifier les enjeux auxquels ils ont dû faire face.

### **3. Méthodologie**

Le devis de recherche retenu est la recherche-action. Cette méthodologie est souvent utilisée pour répondre à des besoins identifiés par les participants. La présente recherche-action s'articule autour du besoin exprimé par les concepteurs de rendre plus accessible l'information aux PPDI. La recherche-action a permis aux concepteurs d'échanger, de réfléchir et de partager leurs réflexions relatives à leurs actions et à leurs répercussions (Guay et Prud'homme, 2011).

### 3.1. Participants

Les participants à la recherche sont les suivants : 1) huit employés, nommés concepteurs, qui proviennent de quatre organisations, soit deux centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, un organisme public qui assure principalement la protection des personnes inaptes, et une ville qui offre des services à tous ses citoyens. Leurs fonctions varient selon les organisations : psychoéducateur, spécialiste en activités cliniques ou agents d'information; 2) dix-huit PPDI adultes<sup>3</sup>, douze hommes et six femmes, qui proviennent de quatre organisations : deux établissements de santé et de services sociaux, et deux organismes communautaires. Les PPDI de chacune de ces organisations furent associées à l'une des quatre équipes de concepteurs pour la démarche de rédaction inclusive pour ainsi constituer les quatre sites de recherche. Les PPDI présentent des niveaux de littératie, d'expression, de compréhension et d'autonomie très variés. Par exemple, certaines sont capables de lire des phrases courtes et simples, alors que d'autres ne le peuvent pas; certaines s'expriment facilement, alors que d'autres ont de la difficulté à formuler leur opinion sans soutien; certaines demeurent en appartement supervisé alors que d'autres vivent dans des ressources institutionnelles.

Lors des rencontres avec les concepteurs, ces personnes étaient accompagnées par des intervenants, nommés accompagnateurs, provenant de l'organisme qui les avait recrutés.

### 3.2. Déroulement

La recherche s'est réalisée autour de deux types d'activités distinctes et complémentaires, avec des allers-retours entre elles : la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et les rencontres avec les PPDI.

D'abord, les huit concepteurs ont fonctionné en CAP, sous l'animation de deux membres de l'équipe de recherche. Ce dispositif favorise l'apprentissage collectif des concepteurs. Il répond à la volonté des participants de trouver des façons de faire qui répondent à un besoin spécifique (Ruel, Kalubi, Caouette, Girard et Daudelin-Peltier, 2016), ici le besoin de rendre plus accessible l'information aux PPDI. Cette CAP s'est réalisée par des rencontres d'échanges en présentiel (n = 3) et téléphoniques (n = 2). Lors de la première rencontre en CAP, l'appropriation du concept de littératie, ses enjeux, l'état de situation pour les PPDI, et une formation à la rédaction en langage simplifié ont

---

3. L'expérience des PPDI et les données collectées auprès d'elles ont fait l'objet d'un article (Ruel *et al.*, 2016a).

été à l'ordre du jour. La formation a été construite notamment en s'appuyant sur le guide de rédaction de Ruel, Kassi, Moreau et Mbida-Mballa (2011). Les rencontres subséquentes ont permis aux concepteurs d'échanger entre eux concernant le déroulement de leurs rencontres avec les PPDI, d'approfondir leurs connaissances sur la rédaction en langage simplifié et l'utilisation des images, de valider auprès des autres concepteurs le matériel informationnel en processus de création et d'évaluer la démarche de rédaction inclusive. Entre ces rencontres en CAP, les concepteurs rencontraient les PPDI afin de concevoir et de développer le matériel d'information en tenant compte des apprentissages réalisés en CAP et des interactions avec les PPDI. Lors de ces rencontres, les PPDI ont contribué à l'identification du matériel à concevoir, au choix des mots ou expressions à utiliser, à la validation des images et à la compréhension du matériel. Selon les sites, le nombre de rencontres avec les PPDI a varié de trois à cinq.

### *3.3. Modes de collecte des données et analyse*

Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus de deux modes de collecte des données : le journal de bord et un groupe de discussion focalisé. Le journal de bord (JB) documente le point de vue des concepteurs et le déroulement de la recherche. Pour ce faire, une assistante de recherche a communiqué par téléphone avec les concepteurs, aux six semaines en moyenne, sur une période de six mois. Les concepteurs présentaient alors les activités qu'ils ont réalisées dans le cadre de la recherche, les défis rencontrés, leurs apprentissages, leurs besoins de soutien et les recommandations pour améliorer l'expérience de rédaction inclusive. Un groupe de discussion focalisée (GDF) avec les concepteurs a été tenu lors de la dernière rencontre en présentiel de la CAP. Les données recueillies ont été analysées selon une méthode d'analyse qualitative du contenu (Paillé et Mucchielli, 2012). Une première analyse a été réalisée par mode de collecte des données, puis une seconde analyse a ensuite permis de croiser les résultats issus des JB et du GDF pour en faire ressortir les éléments qui répondent aux objectifs de recherche.

## **4. Démarche de rédaction inclusive présentée sous l'angle des concepteurs**

L'analyse des données recueillies durant la recherche a permis d'identifier les résultats au regard des trois objectifs sur lesquels porte ce chapitre. Il y a d'abord la description des éléments marquants de la

démarche de rédaction inclusive telle que vécue par les concepteurs de matériel d'information. Il y a ensuite la description des apprentissages effectués par les concepteurs dans le cadre de la recherche. Enfin, l'analyse des données permet d'identifier les enjeux de cette démarche selon les concepteurs.

#### *4.1. Éléments marquants de la démarche de rédaction inclusive*

L'analyse des journaux de bord et du groupe de discussion focalisée suggère que les concepteurs ont retenu principalement deux éléments marquants de leur participation à la démarche de rédaction incluse, à savoir leur travail en CAP puis les rencontres avec les PPDI.

##### *4.1.1. Importance du travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)*

Tous les concepteurs rapportent, dans les journaux de bord et dans le GDF, que le travail en CAP représente pour eux un élément marquant de la démarche. Pour eux, plusieurs activités ont nourri cet intérêt. Par exemple, les exercices d'appropriation de la rédaction en langage simplifié, réalisés en groupe, ont été positifs tout en étant un bon moyen de se familiariser avec ce type de langage : « Moi, j'aimais beaucoup par exemple quand on faisait des exercices en groupe » (GDF<sup>4</sup>). La mise en commun des documents produits par site, le partage des observations entre concepteurs et la richesse des échanges sont d'autres éléments soulignés par les concepteurs. La deuxième rencontre en présentiel leur a permis de passer en revue leurs productions de façon à pouvoir les commenter. Cela a été l'occasion de mettre en commun les difficultés rencontrées et de recevoir de la rétroaction de la part des collègues et de l'équipe de recherche, ce qui a « aidé à porter un regard nouveau sur le matériel conçu » (JB-1)<sup>5</sup>. La complémentarité des expertises a été aussi soulignée lors du GDF. Les concepteurs ne venaient pas du même milieu, certains provenant du domaine des communications et d'autres du domaine de l'intervention en déficience intellectuelle (DI) : « c'était bien agréable d'avoir pu échanger entre nous, d'apprivoiser les différents domaines de chacun, de pouvoir profiter un petit peu de chacun [...], on a senti qu'il y avait une belle entraide [...], c'était très enrichissant ». En somme, les concepteurs qualifient les rencontres en CAP de positives et ils les jugent utiles : « C'est ce que j'ai le plus apprécié »; « j'ai adoré ce projet ».

---

4. Le contenu verbatim issu des GDF a été recueilli et traité comme des données de groupe, sans associer les verbatims à des participants en particulier.

5. Les journaux de bord ont été analysés par site. Comme il y a quatre sites, les verbatims et les analyses sont associés au site d'où ils sont issus.

#### 4.1.2. Rencontres avec les PPDI : une démarche incontournable

En plus de l'importance du travail en CAP, les données recueillies et analysées au regard de l'expérience des concepteurs suggèrent que ces derniers ont trouvé incontournables les rencontres avec les PPDI; celles-ci représentent une étape centrale de la démarche de rédaction inclusive. Pour les concepteurs, cette expérience constitue une façon « nouvelle et intéressante » de concevoir du matériel (JB-3). Selon le contenu du GDF, il est « primordial » d'impliquer les PPDI dans la conception du matériel. Les propos d'un concepteur illustrent cette analyse. Il croyait que la formation reçue en début de démarche serait suffisante et qu'il pourrait concevoir le matériel, le présenter aux PPDI et que celles-ci pourraient « tout comprendre ». Ce concepteur s'est rendu compte que ce n'était pas le cas. Il s'est trouvé « bien éloigné » de ce que les PPDI pouvaient comprendre. Cette remarque est reprise dans cet extrait du journal de bord : « C'est durant la première rencontre que j'ai découvert que l'orientation du matériel présenté n'était pas évidente pour tous [...], l'évidence m'est apparue quand un des participants a tenu l'affiche à l'envers [...]. J'ai compris que ce qui est évident pour moi peut ne pas l'être pour tous » (JB-4). Il apparaît que les rencontres avec le public cible obligent les concepteurs à être véritablement « à l'écoute » des besoins de ces personnes et à s'ajuster dans la façon de livrer le message (JB-1-3).

Les propos recueillis indiquent aussi que les rencontres avec les PPDI ont permis d'affiner le matériel proposé : « on réalise l'importance des images et des termes à utiliser » (JB-3); c'est un « travail itératif lors des modifications pour s'assurer de ne pas changer le sens du message » (JB- 2). Les concepteurs s'accordent sur les « commentaires pertinents » de la part des PPDI : « le matériel est amélioré à chaque étape et rencontre » (JB-1).

Par ailleurs, ils sont unanimes concernant la présence des accompagnateurs qu'ils jugent essentielle, un « atout » pour assurer une bonne participation des PPDI, tels qu'en témoignent les propos issus du GDF : « Je trouve que Mme... a été un atout. Elle connaît très bien la DI, elle a su prendre sa place, mais tout le temps en retournant vers son [groupe] pour qu'il puisse parler et s'exprimer ». Les accompagnateurs ont aussi servi d'intermédiaire entre les concepteurs et les PPDI, parfois pour « traduire » les attentes des personnes qui avaient de la difficulté à s'exprimer clairement : « les accompagnateurs étaient vraiment essentiels [...] pour bien comprendre ce que le groupe voulait comme produit ». L'analyse des données suggère aussi que les accompagnateurs ont soutenu le bon déroulement des rencontres en favorisant l'expression

des opinions des PPDI : « les usagers ne répondaient pas toujours aux questions, ce n'était pas évident. Dans ces situations, je trouve que c'est vraiment plus les accompagnatrices qui nous ont aidés ».

La rencontre avec les PPDI, inhérente à la démarche de conception, a aussi été une source d'inquiétudes pour certains. En effet, l'analyse des données du GDF semble indiquer que les concepteurs provenant des sites ayant moins d'expérience directe avec les PPDI ont exprimé des craintes. Ils ne connaissaient pas la DI. Cette « peur de l'inconnu » a été exprimée lors de la première rencontre en CAP. Un concepteur s'est proposé pour offrir une formation sur la DI à ceux ayant manifesté cette inquiétude : « On ressentait le besoin. On l'a demandé parce qu'on ne se sentait vraiment pas habilités pour leur parler [...], on ne savait même pas à qui on avait affaire »; cette formation, réalisée par un concepteur auprès de deux collègues a été « très productive » et « très instructive » pour les concepteurs visés. Malgré ces réticences initiales, il ressort de l'analyse que la première rencontre a été plus facile qu'anticipée par ceux qui avaient exprimé des craintes et que les rencontres avec les PPDI se sont bien déroulées, avec le soutien des accompagnateurs.

En somme, d'après les propos recueillis, les concepteurs trouvent indispensable la participation des PPDI à la conception du matériel informatif qui leur est destiné. Certains d'entre eux n'hésitent pas à soutenir que cette pratique devrait être implantée de façon systématique au sein de leur organisation. Ceci se reflète dans quelques extraits du GDF : « moi, je retiens la démarche d'inclure la clientèle dans la production, qui n'est pas du tout quelque chose que l'on fait [...], mais ça serait à développer, je pense [...]; on comprend mieux les besoins et les préoccupations qui ne sont pas nécessairement ceux auxquels on avait pensé ». Un autre concepteur ajoute : « ce n'est pas un luxe de faire de la rédaction inclusive. En fait, ça devrait être une méthode qu'on utilise régulièrement ». Pour ce faire, un changement organisationnel est requis : « il faut arrêter de penser qu'on sait ce qui est bon pour les [personnes] [...], il faut changer cette culture organisationnelle où on sait tout » parce que les PPDI « peuvent nous alimenter ». « C'est dommage que l'on n'ait pas ce réflexe-là dans les organisations »; cependant, ce changement requiert du temps qui n'est pas toujours disponible : « en même temps, c'est un luxe de pouvoir, des fois, prendre ce temps-là ».

#### *4.2. Apprentissages issus de la démarche de rédaction inclusive*

Tels qu'analysés, les propos des concepteurs lors du GDF suggèrent que la démarche de rédaction inclusive a été une occasion de faire de nombreux apprentissages. Ils ont trait entre autres à une meilleure

connaissance des PPDI : « Moi, je n'avais jamais eu de contact avec la DI ». Ainsi, l'expérience de rédaction inclusive a été un moyen de mieux connaître ces personnes, de « découvrir la DI », de se sensibiliser à leur réalité et de « connaître cet univers-là un peu mieux ».

La démarche a aussi été une occasion pour les concepteurs de prendre conscience du faible niveau de littératie de la population québécoise en général, en plus d'être sensibilisés à l'importance de simplifier l'information à communiquer : « Au niveau des apprentissages, moi, c'est tout l'aspect de sensibilisation à la littératie, que ce n'est pas seulement pour des personnes qui ont une DI. J'ai été bien surprise avec le pourcentage que vous avez dit au début [...]. Quand je lis un document maintenant, je suis vraiment plus sensible à dire : Ah! Ça, ce n'est pas adapté ».

Dans les journaux de bord, les concepteurs notent que plusieurs documents internes, dans les organisations, ne sont pas accessibles. Ils expriment la nécessité d'être davantage à l'écoute des publics cibles et d'adapter leurs messages (JB-1-2-3-4). Même les concepteurs habitués à côtoyer les PPDI découvrent l'importance d'utiliser un langage plus simple lorsqu'ils s'adressent à elles et à leurs parents. Ils sont conscients du fait que c'est la « compréhension » du document qui est importante et non seulement l'esthétique ou l'attrait de sa présentation. Ils indiquent qu'ils doivent développer le réflexe de rédiger « des textes aérés, avec des caractères plus gros », d'écrire « de façon simple » et de se « concentrer sur l'essentiel » (GDF).

De plus, selon l'analyse des verbatims du GDF, il semble que la démarche de rédaction inclusive a été une occasion de faire des apprentissages concrets sur le plan de la rédaction en langage lisible et intelligible, ainsi qu'en langage simplifié : « l'aspect de la simplification du langage [...], je l'ai vraiment développé par le projet ici ». L'extrait suivant est aussi signifiant à cet égard : « même si moi mon domaine c'est la communication, je me sentais déjà très à l'aise pour rédiger des textes, pour écrire en langage simple, mais là je me sens encore plus à l'aise ». Selon les concepteurs, ces apprentissages avaient débuté dès la première rencontre en CAP et ils se sont poursuivis tout au long de la démarche. La simplification des messages a été soutenue par l'utilisation du Guide (Ruel *et al.*, 2011). Selon les journaux de bord de tous les concepteurs, ce Guide a été perçu comme un outil de référence incontournable tout au long de la démarche de rédaction. Les propos des concepteurs indiquent que, sans tout maîtriser, ils pouvaient commenter le travail de leurs collègues et formuler des suggestions pour améliorer l'accessibilité de leur matériel, en s'appuyant sur les critères du Guide.

Enfin, tant l'analyse des journaux de bord que celle du GDF convergent vers un autre apprentissage réalisé au cours de la démarche de rédaction inclusive, soit l'importance à accorder aux aspects visuels, principalement à l'utilisation des images, lorsqu'on s'adresse à des PPDI. L'extrait suivant représente bien ce qu'ont vécu les concepteurs : « l'apprentissage majeur que j'ai fait, c'est l'importance du visuel. Vraiment, pour moi, ça a été très éclairant; comment le visuel est un élément beaucoup plus important pour une PPDI ».

En résumé, les résultats suggèrent que les concepteurs ont fait des apprentissages sur le plan de la conception et de la rédaction de matériel d'information plus accessible. Ils sont davantage sensibilisés à l'importance de concevoir du matériel qui soit à la portée du plus grand nombre. Plusieurs concepteurs rapportent dans leur journal de bord qu'ils se voient un peu comme des personnes-ressources au sein de leur organisation, ou comme des « promoteurs », voire des « agents de changement » pour intégrer cette pratique au sein de leur organisation pour une plus grande accessibilité à l'information. L'expertise qu'ils ont développée doit pouvoir être transférée dans cette organisation. « Je me vois éventuellement comme personne-ressource dans ce domaine après la fin de la recherche » (JB-3). Constatant l'écart entre le langage utilisé dans les organisations et le niveau de littératie de la population qu'elles desservent en général, les concepteurs illustrent dans leurs propos au GDF cette volonté de contribuer à rendre l'information plus accessible, comme en témoignent ces extraits : un concepteur veut « sensibiliser son milieu » à la « pertinence » d'une telle démarche, de façon à « ramener tout le monde sur le même pied d'égalité ». Un autre souligne que le travail est déjà commencé au sein de son organisation, qu'il porte déjà le « bâton de pèlerin » avec un collègue et que les apprentissages réalisés dans le cadre de la recherche « [leur] donnent des outils pour créer des liens à l'interne ».

#### *4.3. Enjeux de la démarche de rédaction inclusive*

Selon les propos émis dans les journaux de bord, il apparaît que tous les concepteurs ont trouvé la démarche de rédaction inclusive exigeante. Ils soulignent « la lourdeur de la tâche », la « contrainte de temps » exigée par le projet, la difficulté de concilier celui-ci avec leurs tâches régulières de travail et la pertinence inégale des réunions téléphoniques. Aussi, considérant le temps investi, ils expriment une certaine déception devant la portée restreinte du matériel développé et le peu de retombées perçues. Malgré ces commentaires, des concepteurs soulignent que trois rencontres avec les PPDI ne sont pas suffisantes. Ils auraient « aimé

avoir plus de temps pour réviser leur document avant d'aller présenter le produit final » aux PPDI (GDF).

En dépit des rencontres en CAP et de la présence de l'équipe de recherche, il semble que les concepteurs auraient préféré disposer de davantage de soutien pour réaliser adéquatement leur tâche de rédaction : « Je me suis souvent sentie incompétente dans l'exercice qu'on nous avait demandé de faire » (GDF). Certains auraient apprécié recevoir « plus d'aide », « plus de support », « plus de conseils », « plus de réponses, de rétroaction et de direction » de la part de l'équipe de recherche, « plus d'accompagnement », notamment avant d'aller présenter le résultat de leur travail aux PPDI (GDF, JB-1-4). Lors du GDF, ils ont exprimé que la démarche a parfois été une expérience difficile pour eux, devant « mettre [leurs] tripes sur la table » face au public cible. Des concepteurs sont allés chercher du soutien et des outils auprès d'autres ressources. Ces démarches ont facilité l'expérience de rédaction : « les autres qu'on a consultés, ça a beaucoup aidé [...] le mix de tous les intervenants que j'ai consultés m'a permis d'avoir l'heure juste ». Ces propos suggèrent que le développement de compétences pour concevoir une information accessible peut se réaliser par la démarche avec les PPDI, mais que cela doit aussi se conjuguer avec des rencontres et du soutien de « quelqu'un qui est bon en littératie, en langage simplifié [...] pour nous guider ». Un concepteur aurait préféré tenir plus de rencontres seul avec l'équipe de recherche, ce qui suggère un plus grand besoin de soutien.

Il semble que devant les enjeux identifiés aux paragraphes précédents, les concepteurs s'interrogent sur la faisabilité d'une démarche de rédaction inclusive en dehors du contexte d'une recherche. Ils s'interrogent aussi sur la façon de développer une expertise à rédiger de l'information plus accessible dans les organisations. Bien qu'ils reconnaissent avoir réalisé plusieurs apprentissages et avoir acquis une certaine capacité en langage simplifié, les propos suggèrent qu'un virage organisationnel pour augmenter l'accessibilité à l'information ne serait pas facile à mettre en place. Il faut considérer plusieurs aspects : « s'il y a des personnes dans les établissements qui deviennent porteurs de ça, il faut, de un, reconnaître le temps que ça prend et, de deux, avoir une formation plus approfondie ». Et cette « expertise » serait de plusieurs ordres, à savoir une compétence en langage simplifié et une expertise à propos du public cible qu'il faut connaître : « c'est compliqué comme projet parce qu'il faut connaître le langage simplifié », mais aussi « la DI et bien connaître le sujet » [que l'on traite]. Il faut aussi bien comprendre le milieu pour lequel le travail de rédaction est réalisé. Même un « expert en rédaction simplifiée qui ne connaît pas [l'organisation]

n'aurait pas pu produire un document compréhensible et clair ». Par contre, tous les participants soulignent qu'il s'agissait pour eux d'une première expérience et que, « pour être bon, ça prend de la pratique » et « il faut avoir du temps ».

## 5. Discussion des résultats

Les résultats montrent d'abord que la démarche de rédaction inclusive, telle que vécue par les concepteurs, a été une expérience riche, autant par son mode de fonctionnement en CAP que par les rencontres conjointes avec les PPDI. Les CAP sont en effet un dispositif qui peut soutenir le développement de compétences chez ses membres puisqu'elles privilégient une approche orientée vers les résultats (DuFour et Eaker, 2004); dans le cadre de cette recherche, ceux-ci sont perceptibles par les propos des concepteurs. Les concepteurs ont interagi et échangé avec leurs collègues, mais ils ont aussi pu expérimenter et s'approprier de nouvelles connaissances en concevant le matériel et en le validant avec les PPDI.

Le volet inclusif de la démarche, par les rencontres avec les PPDI, a aussi été pour eux une sorte de révélation. Plusieurs concepteurs aimeraient que l'implication des PPDI dans le processus de conception et de rédaction du matériel d'information qui les concerne devienne une réalité au sein de leur organisation. Ils pensent également qu'il devrait en être de même pour tous les groupes cibles à qui est destinée une information. Les auteurs Oldreive et Waight (2013) suggèrent, pour leur part, que la participation des PPDI à l'évaluation du matériel conçu pour elles est une façon d'augmenter leur accès à l'information. Cette approche participative illustre que, bien souvent, leur non-participation est le résultat d'obstacles extérieurs, comme le peu d'occasions qui leur sont offertes de contribuer (Soresi, Nota et Wehmeyer, 2011). Les PPDI font entre autres face à des barrières attitudinales telles que la surprotection ou la prise de décision par autrui (Nind et Seale, 2009). Au contraire, lorsqu'elles sont sollicitées, elles aiment contribuer et elles aiment prendre la parole (Ruel *et al.*, 2016a). La démarche de rédaction inclusive, qui se réalise avec les premières personnes concernées, constitue une des stratégies identifiées pour augmenter l'accès à l'information des personnes ayant des compétences réduites en littératie (Ruel, Moreau et Alarie, 2015). Pour ce faire, les organisations ont la responsabilité de solliciter davantage leurs publics cibles (Ruel *et al.*, 2016b). Et pourtant, les enjeux d'accès à l'information pour les PPDI ne suscitent pas toute l'attention qu'ils devraient. Une recherche a documenté qu'il y a environ 30 fois plus de textes qui concernent les

difficultés d'accès pour les personnes vivant avec un handicap physique ou sensoriel que de textes sur les difficultés d'accès pour les PPDI (Nind et Seale, 2009). Ces résultats et ces constats concernant les obstacles à l'accès à l'information confirment la pertinence de la présente démarche, qui va aussi dans le sens du modèle théorique du MDH-PPH (RIPPH, 2017) dans lequel s'inscrit cette recherche.

De plus, la démarche de rédaction inclusive a permis de nombreux apprentissages, que ce soit la sensibilisation à l'importance de communiquer en tenant compte du public cible, les habiletés concrètes que les concepteurs ont développées pour mieux rédiger en langage simplifié, ou l'importance d'aller au-delà de l'écrit, en misant sur le visuel. Bien que les recherches sur le langage simplifié ne soient pas toujours concluantes au regard des bénéfices pour les personnes présentant des compétences réduites en littératie, des auteurs reconnaissent quand même la nécessité pour les organisations de mieux informer leurs publics, notamment les PPDI. Quelques stratégies sont suggérées : demander aux PPDI d'évaluer le matériel développé; respecter certains critères sur le plan du choix de la police, de sa grosseur, du choix des mots; utiliser un langage simple en simplifiant des concepts complexes; utiliser des images pour soutenir la compréhension des messages clés, etc. (Oldreive et Waight, 2013). La démarche de rédaction inclusive s'approche ainsi de la littératie multimodale selon Crowther et Tett (2011), qui suggèrent l'utilisation de plusieurs médias pour présenter l'information, dont les images.

La démarche de rédaction inclusive a certes été une expérience riche pour les concepteurs, mais elle a aussi été exigeante, entre autres en ce qui concerne le temps investi. Plusieurs concepteurs ont trouvé difficile la rédaction en langage simplifié, vivant même un sentiment d'incompétence; ils ont exprimé ne pas être suffisamment outillés ou soutenus. Oldreive et Waight (2013) reconnaissent que la tâche de simplifier le langage est souvent critiquée et perçue comme impossible. Malgré les efforts consentis, la formation ou le soutien, la simplification de l'information ne garantit pas que les PPDI comprendront les messages. Cependant, en concevant le matériel avec les personnes visées par l'information, il y a plus de chance de choisir des mots, des phrases et des images qui seront significatives pour celles-ci (Ruel *et al.*, 2016a).

En somme, le travail de rédaction inclusive demande beaucoup de polyvalence de la part des concepteurs, avec des compétences, d'une part, en communication d'information lisible et intelligible et, de façon plus précise, en langage simplifié, et, d'autre part, en connaissance du public auprès de qui le matériel sera développé.

## 6. Conclusion et pistes

La démarche de rédaction inclusive, expérimentée dans le cadre de cette recherche-action, a permis à des concepteurs de développer du matériel d'information en alternant des rencontres en CAP et avec les PPDI. Selon la perspective des concepteurs, les résultats de la recherche-action montrent que la démarche de rédaction inclusive, telle qu'expérimentée avec des PPDI, a été l'occasion d'apprentissages, tant sur les compétences en rédaction en langage simplifié que sur les avantages à rédiger avec les publics cibles. Pour ce faire, cette recherche a concrétisé différentes actions-réflexions qui s'insèrent dans une démarche de formation, d'appropriation et d'expérimentation de rédaction de documents informationnels avec des publics cibles. Cette démarche de rédaction inclusive non linéaire, itérative et flexible a permis des échanges entre collègues concepteurs et des interactions réciproques avec les PPDI. Elle a mené à la rédaction de matériel d'information qui soit plus facilement compréhensible pour les PPDI (Ruel *et al.*, 2016a). Les interactions avec ces personnes ont permis aux concepteurs de produire, mais aussi de peaufiner du matériel d'information.

Les limites de la recherche ont trait à la difficulté de transposer cette démarche dans les organisations, sans ajustements et sans soutien. Les concepteurs ont identifié les enjeux qui deviennent un frein à cette transposition dans d'autres milieux, comme le temps requis, la formation et le soutien nécessaires pour mener à bien la tâche de mieux informer les PPDI, dont la rédaction en langage simplifié.

Devant ces enjeux, quelques pistes pourraient soutenir d'autres milieux qui aimeraient concevoir une information plus accessible. Ces pistes ont été discutées avec les concepteurs de la recherche. Ainsi, il serait pertinent de regrouper, dans un espace commun, virtuel ou physique, des outils concrets tels qu'une banque d'images libres d'accès, des documents rédigés en langage simplifié comme des brochures, des feuillets, des modèles de productions qui ont été réalisés par différentes organisations, une liste de références et de ressources comme des guides pour soutenir la rédaction d'une information plus accessible. Il conviendrait de développer et de faire connaître une formation sur la littératie, l'accès à l'information et la rédaction accessible. Enfin, des ressources de soutien devraient être déployées pour appuyer les milieux qui aimeraient s'engager dans une démarche de rédaction inclusive.

Pour une prochaine recherche, il y aurait lieu de mesurer la compréhension de l'information conçue dans le cadre d'une démarche de rédaction inclusive auprès de PPDI ayant ou non participé à la démarche.

## Références

- Chinn, D. (2017). Review of Interventions to Enhance the Health Communication of People With Intellectual Disabilities : A Communicative Health Literacy Perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 345–359. doi : 10.1111/jar.12246
- Chinn, D. et Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities : Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health Expectations*, 20, 1189-1200. doi : 10.1111/hex.12520
- Crowther, J. et Tett, L. (2011). Critical and social literacy practices from the Scottish adult literacy experience : resisting deficit approaches to learning. *Literacy*, 45, 134-140. doi : 10.1111/j.1741-4369.2011.00599.x
- Department of Health (2010). *Making written information easier to understand for people with intellectual disabilities*. Récupéré de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/215923/dh\\_121927.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/215923/dh_121927.pdf)
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire* (M. Lauzon, trad.). Bloomington, IN : National Educational Service.
- Flewitt, R., Nind, M. et Payler, J. (2009). If she's left with books she'll just eat them : Considering inclusive multimodal literacy practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9, 211–233. doi : 10.1177/1468798409105587
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 184-211). Saint-Laurent : ERPI.
- Kassi, B., Moreau, A.C. et Ruel, J. (2013-2016). *L'accessibilité à l'information comme déterminant à la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle : Validation d'une démarche rédactionnelle inclusive*. Projet de recherche financé par le CNRIS et l'OPHQ.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Nind, M. et Seale, J. (2009). Concepts of access for people with learning difficulties : towards a shared understanding. *Disability & Society*, 24(3), 273-287. doi : 10.1080/09687590902789446
- Nomura, M., Nielsen, G. S. et Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for Easy-to-read Materials*, IFLA Professional Reports, n° 120. La Haye : International Federation of Library Associations and Institutions.
- Norah Fry Research Center (2016). *Easy read information*. Récupéré de <http://www.bristol.ac.uk/sps/research/centres/norahfryresearch/easyinformation/>
- Oldreive, W. et Waight, M. (2012). The information challenge : an aid to understanding. *Learning Disability Practice*, 15(10), 18-21.
- Oldreive, W. et Waight, M. (2013). Enabling access to information by people with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 18(1), 5-15.

- Oldreive, W. et Waight, M. (2014). The information challenge. *Learning Disability Practice*, 17(7), 17.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Poncelas, A. et Murphy, G. (2007). Accessible information for people with intellectual disabilities : do symbols really help? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 466-474.
- Réseau International du Processus de Production du Handicap. (2018). *Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH)*. Récupéré de <http://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Ruel, J., Kalubi, J.-C., Caouette, M., Girard, K. et Daudelin-Peltier, C. (2016). Dispositifs de soutien à l'expertise par les pairs mis en place pour assurer le déploiement de pratiques professionnelles spécialisées. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 3(1), 64-76.
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C. et Mbida-Mballa, S.L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*. Gatineau : Pavillon du Parc. Récupéré de [http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/guide2011\\_000.pdf](http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/guide2011_000.pdf)
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Alarie, L. (2015). Usages sociaux de la littératie et compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 227-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Kassi, B. et Prud'homme, M. (2016a). La rédaction inclusive : démarche participative à privilégier auprès de personnes ayant de faibles compétences en littératie. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 181-196. Récupéré de <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2016-vol-3-2-ruel-moreau-kassi-prudhomme-2.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Kassi, B. et Prud'homme, M. (2016b). Éléments clés, enjeux et retombées d'une démarche de rédaction inclusive réalisée avec des adultes ayant de très faibles compétences en littératie. *Revue Langage et littératie (Language & Literacy)*, 18(2), 113-131. Récupéré de <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/28354/20831>
- Soresi, S., Nota, L. et Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. doi : 10.1080/13603116.2010.496189
- Strydom, A. et Hall, I. (2001). Randomized trial of psychotropic medication information leaflets for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 146-151.
- Waight, M. et Oldreive, W. (2016). Accessible websites - what is out there? *British Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 122-129.
- Walmsley, J. (2013). Commentary on "Enabling access to information by people with learning disabilities". *Tizard Learning Disability Review*, 18, 16-19.
- Ward, L. et Townsley, R. (2005). 'It's about a dialogue. . .' Working with people with learning difficulties to develop accessible information. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 59-64.



## **Conclusion**



GENEVIÈVE MESSIER

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

La lecture de cet ouvrage donne l'occasion de découvrir diverses pratiques et leurs conditions de mise en place, les retombées qu'elles ont pu occasionner ou les prospectives à envisager, réunies autour de la littératie. En guise de conclusion, nous souhaitons mettre en évidence les apports et réflexions qui émergent des différents chapitres.

Dans le premier chapitre, Andrée Lessard, qui a principalement documenté l'évolution de la perception de compétence en lecture de garçons du primaire dans le cadre d'un projet intégrateur en plein air, constate que la perception des élèves n'a pas beaucoup fluctué. Malgré le fait d'avoir vécu des tâches signifiantes positives en lecture pendant le projet, ce qui aurait eu une incidence favorable sur la perception qu'ils entretiennent de cette compétence, les garçons interrogés ne semblent pas avoir perçu ces tâches comme étant des expériences actives de maîtrise en lecture. Ces résultats sont intéressants, car ils donnent à croire que la lecture pourrait être comprise par les élèves du primaire comme une tâche traditionnelle où l'on décode un texte écrit pour mémoriser de l'information et répondre à des questions écrites. Si cette conception s'avère plus répandue, des pistes d'intervention sont à imaginer afin de présenter la lecture comme une compétence ancrée dans la littératie.

Avec la démarche de communauté de recherche lexicale proposée par Constance Lavoie, Martine Pellerin, Anne Brel-Cloutier et René Beuparant pour enseigner le lexique, plus particulièrement la relation lexicale, aux élèves du primaire, il ressort lors des entretiens effectués auprès des élèves et des enseignantes de nombreux avantages, comme les possibilités d'interaction et de collaboration pour soutenir l'apprentissage et l'apport de la multimodalité qui favorise la réflexion métacognitive des élèves. Malgré certaines limites rapportées, telles que la difficulté pour certains élèves de ne pas posséder le vocabulaire pour exprimer leur pensée, cette démarche didactique offre la possibilité pour les élèves et les enseignantes de bénéficier d'une communauté misant sur le dialogue et la multimodalité pour développer le lexique des élèves, ce qui sans aucun doute serait intéressant à explorer pour d'autres compétences en littératie.

L'enseignement de pratiques langagières comme la reformulation et la justification à l'oral dans le cadre d'un cours de science et technologie au secondaire qu'ont documenté Nancy Granger et Christian Dumais a porté fruit. En effet, l'enseignant impliqué dans le projet y a vu de nombreux apports à l'égard des apprentissages de ses élèves, notamment l'incidence favorable de l'oral sur l'écrit et la responsabilisation des élèves qui découle de l'apprentissage de la reformulation et de la justification. Il a également réalisé des prises de conscience sur ses pratiques et souligne la plus-value d'un accompagnement dans la mise en place de pratiques pour soutenir la réussite des élèves. Ces derniers relèvent de leur côté qu'ils ont appris à mettre en mots ce qu'ils apprenaient et, de surcroît, ils ont mieux réussi à l'épreuve ministérielle que leurs collègues qui les avaient précédés. Bien qu'exploratoire, cette recherche pave la voie à d'autres projets encourageants dont l'objet serait le développement de compétences en littératie dans le but de favoriser la réussite dans toutes les disciplines scolaires.

Le chapitre de Marie-Christine Pollet contribue pour sa part à situer l'état d'avancement du champ des littéracies universitaires en proposant à la fois une synthèse des travaux effectués à ce jour et une mise en évidence d'intérêts nouveaux comme celui de l'enseignement-apprentissage des compétences langagières qui n'est pas à négliger considérant que ces dernières se développent encore au-delà de la scolarité obligatoire. La proposition de pistes didactiques pour aborder l'écriture en contexte universitaire, comme un travail sur les représentations qu'entretiennent les étudiants à propos de l'écriture ou la proposition de modèles pour appréhender certains genres, ainsi qu'un curriculum de formation pour soutenir l'appropriation de l'écriture scientifique, fournissent aux formateurs et aux chercheurs du champ des lignes directrices pour d'éventuelles initiatives à instaurer dans les établissements universitaires qui sont de plus en plus préoccupés par cette question.

L'étude ethnographique de Violaine Bigot et Nadja Maillard-de-la-Corte-Gomez permet la mise au jour des chroniques, un genre écrit méconnu, que des adolescentes issues d'un contexte défavorisé en France pratiquent sur des médias sociaux, dans le cas ici présenté sur Facebook. Ces chroniques, loin des pratiques scripturales enseignées à l'école, se révèlent à la fois complexes et riches, et plus décomplexées, s'approchant de l'oralité. Les auteures soulignent que la compréhension de ce genre par des enseignants pourraient servir de point de départ pour aborder – ou démystifier – l'écriture en classe et reconnaître par le fait même la valeur de ces pratiques littératiées même si elles sont extrascolaires.

L'exploration du rapport oral / écrit ainsi que la réflexion métalinguistique sont posées comme des pistes didactiques à considérer, notamment en classe de langue au secondaire ou au collège.

Dans le cadre de leur recherche-action visant la mise en place d'une démarche de rédaction inclusive pour répondre aux besoins en littératie de personnes présentant une déficience intellectuelle (PPDI), Julie Ruel, André C. Moreau, Rachel Maheu et Mélanie Tremblay ont documenté le processus et se sont attardés ici au point de vue des concepteurs du matériel. D'emblée sont ressortis plusieurs bienfaits : la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnel, l'implication des PPDI, et une sensibilisation à la déficience intellectuelle et à la littératie. Bien que ce travail ait été considéré positif par les concepteurs, certains enjeux ont été soulevés à son égard, notamment quant à la faisabilité d'une démarche semblable dans un cadre autre qu'une recherche, et à l'exigence associée au processus ou à la nécessité d'un accompagnement plus soutenu pendant la démarche. Néanmoins, la place accordée aux PPDI est inspirante : l'initiative témoigne de la plus-value d'intégrer les apprenants dans le processus afin de tenir compte de leur réalité et de leurs véritables besoins.

En somme, l'ouvrage prétend répondre en toute humilité à certaines questions de chercheurs qui s'intéressent aux diverses littératies et vise aussi à outiller les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs, intervenants, entrepreneurs, qui, soucieux de rehausser les compétences en littératie d'une diversité d'apprenants, auront accès à des pratiques inspirantes. Nous souhaitons vivement qu'il serve d'amorce à des recherches futures ou à des initiatives originales qui s'inscriront dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie.



**Analyse rétrospective des travaux conduits  
par Lizanne Lafontaine  
en didactique de l'oral et en littérature (1995-2018)**



**CHRISTIAN DUMAIS**

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

**GENEVIÈVE MESSIER**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

Le présent chapitre a pour objectif principal de mettre de l'avant les contributions les plus importantes de Lizanne Lafontaine, professeure titulaire en didactique de l'oral à l'Université du Québec en Outaouais. À travers cette rétrospective, nous souhaitons donner l'occasion aux lecteurs de connaître le parcours en recherche de Lizanne Lafontaine et de mettre en évidence ses principales contributions à la suite de l'analyse documentaire effectuée. Nous avons retenu celles qui ont eu le plus d'échos à la fois dans le champ scientifique et dans les milieux scolaires auprès des praticiens, ceux pour qui elle travaillait d'abord et avant tout. Sur une note plus personnelle, ce chapitre se veut un hommage à une personne que nous apprécions énormément.

Dans ce chapitre, sont présentées pour commencer les contributions concernant l'oral comme objet d'enseignement. Par la suite, les travaux de Lizanne Lafontaine au sujet de l'oral comme compétence langagière à part entière de la littératie sont exposés.

## **1. La reconnaissance de l'oral comme objet d'enseignement**

Au Québec, lorsqu'il est question de didactique de l'oral, c'est le nom de Lizanne Lafontaine qui est évoqué en premier lieu. Cette chercheuse est en quelque sorte la pionnière de la didactique de l'oral en sol québécois. Sa renommée et ses travaux de recherche ne se limitent pas à cette province. Elle est également bien connue dans la francophonie, que ce soit au Nouveau-Brunswick, en Ontario, en Alberta, en Suisse, en France ou encore en Belgique. Par ses travaux de recherche et la diffusion de ces derniers, elle a su vitaliser ce jeune champ de recherche qu'est la didactique de l'oral et le faire rayonner tant du côté des chercheurs, des conseillers pédagogiques que des enseignants. Elle est également connue et reconnue dans les diverses universités québécoises et les hautes écoles

pédagogiques européennes. Ses travaux de recherche sont étudiés dans les cours de didactique de l'oral et ont également été à la base de plusieurs mémoires et thèses au cours des 20 dernières années.

Sa riche contribution à la didactique de l'oral peut être regroupée en cinq grands thèmes : 1) l'enseignement de l'oral au secondaire, 2) la comparaison de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral dans la francophonie, 3) l'oral et les cercles de lecture, 4) l'enseignement de l'oral au primaire ainsi que 5) les apports majeurs au champ de la didactique de l'oral.

### *1.1. L'enseignement de l'oral au secondaire*

En 1995, dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Lizanne Lafontaine rendait accessibles pour l'une des premières fois les pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première d'enseignants de première, troisième et cinquième secondaire au Québec. Cette incursion en recherche dans le milieu scolaire a été le point de départ de ses travaux. Puisque cette première recherche mettait de l'avant le manque de ressources didactiques pour enseigner l'oral au secondaire, elle a souhaité combler ce vide en recherche en construisant un modèle didactique de la production orale au secondaire lors de ses études doctorales (Lafontaine, 2001). Ce modèle, inspiré des travaux de chercheurs suisses (Dolz et Schneuwly, 1998), a été élaboré en tenant compte de la réalité du Québec. Il précise entre autres deux statuts de l'oral : l'oral utilisé comme médium d'enseignement et l'oral utilisé comme objet d'enseignement, et met de l'avant une séquence d'enseignement de l'oral pour le secondaire québécois. Les résultats de la thèse doctorale de Lizanne Lafontaine ont fait l'objet de deux mémoires de maîtrise qui ont permis de les valider (Messier, 2004; Dumais, 2008). Cet imposant travail doctoral a été sans contredit le point de départ de nombreux travaux et écrits sur la didactique de l'oral, tant de sa part que d'autres chercheurs et étudiants universitaires. Cela a entre autres permis à Lizanne Lafontaine de rédiger plusieurs articles destinés aux praticiens afin de rendre accessible l'enseignement de l'oral au secondaire. Ces articles ont permis d'aborder plusieurs genres oraux dont le débat, la discussion et l'exposé critique, et de rendre leur enseignement concret et accessible. Son article paru en 2000 dans la revue *Québec français* intitulé « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir » est d'ailleurs à l'image de sa vision de la didactique de l'oral.

Les réflexions et questionnements qui ont émergé à la suite de la thèse doctorale de Lizanne Lafontaine l'ont amenée à trouver des réponses aux

questions liées à une zone d'ombre de la didactique de l'oral au secondaire : la compréhension orale. En s'inspirant d'auteurs telles que Lhote (1995) et Cornaire (1998) et de ce qui était proposé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, elle a mis de l'avant des façons de travailler la compréhension orale et d'enseigner des stratégies d'écoute pour le français langue première. À ce jour, le « projet d'écoute » et la « démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écoute » demeurent les façons de travailler la compréhension orale les plus utilisées tant au secondaire qu'au primaire au Québec (Lafontaine, 2011a).

En plus des multiples pistes d'action développées par Lizanne Lafontaine, tant pour la production que pour la compréhension orale au secondaire, ses travaux de recherche l'ont amené en 2007 et 2008 à vouloir mieux comprendre les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement (Lafontaine et Messier, 2009). Les résultats obtenus ont permis d'avoir un rare portrait des représentations des élèves et des enseignants en ce qui concerne l'oral au Québec, plus précisément dans la région de l'Outaouais.

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence deux questionnements importants soulevés par Lizanne Lafontaine dans ses écrits en ce qui concerne les enseignants et l'oral : la place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire et le rôle des enseignants comme modèles linguistiques dans toutes les disciplines (Lafontaine, 2005). Ces questionnements sont d'ailleurs toujours d'actualité.

### *1.2. La comparaison de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral dans la francophonie*

Les recherches effectuées par Lizanne Lafontaine ont permis à la didactique de l'oral d'avoir une portée hors du Québec et d'être davantage définie. En effet, les différentes collaborations qu'elle a su tisser au cours des années lui ont permis de comparer l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans la francophonie pour mieux comprendre ce qui se faisait au Québec et ailleurs, et ce, afin de développer la didactique de l'oral. Parmi ses collaborations, nous retrouvons celle avec la professeure Catherine Le Cunff de l'Université Paris X Nanterre avec qui elle a pu comparer les représentations des enseignants français et québécois en ce qui concerne l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe (Lafontaine et Le Cunff, 2005). Une autre collaboration importante, celle avec la professeure

Sylvie Blain de l'Université de Moncton, l'a également conduite à s'intéresser à l'enseignement du français en milieu francophone minoritaire. Elle s'est entre autres penchée sur les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois (Blain et Lafontaine, 2004). Cet intérêt s'est prolongé pour Lizanne Lafontaine puisqu'elle a comparé les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du secondaire et de leurs perceptions de celles-ci au Québec et au Nouveau-Brunswick (Lafontaine, 2011b).

### *1.3. L'oral et les cercles de lecture*

Au cours de sa carrière, Lizanne Lafontaine a eu l'occasion de mettre à profit son expertise en oral en collaborant avec d'autres chercheurs en didactique du français. Ce fut notamment le cas avec la professeure Manon Hébert de l'Université de Montréal. Par la combinaison de l'oral réflexif et des cercles de lecture, ces deux chercheuses ont pu déterminer les caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives des élèves de 11 à 16 ans lors de cercles de lecture entre pairs. Elles ont également pu étudier les habiletés des élèves à reformuler, à justifier et à élaborer leurs propos. Par leur travail, elles ont démontré qu'il était tout à fait possible d'intégrer et de transposer en classe deux cadres théoriques issus de la didactique de l'oral et de la didactique de la lecture, ce qui a pu illustrer l'approche intégrée en enseignement du français (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015).

### *1.4. L'enseignement de l'oral au primaire*

Que ce soit par l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) réalisées et publiées en collaboration avec des enseignantes du primaire ou bien par des recherches sur les stratégies d'écoute, Lizanne Lafontaine a rendu beaucoup plus accessible et concrète la compréhension orale au primaire. Parmi ses travaux, sa recherche menée avec Joanne Pharand sur les stratégies d'écoute touchant les manifestations non verbales a été marquante en didactique de l'oral au Québec (Pharand et Lafontaine, 2014). En effet, ces deux chercheuses ont pu démontrer clairement ce qu'est une stratégie d'écoute, et pourquoi il n'est pas possible de l'évaluer.

Après s'être intéressée à la didactique de l'oral au secondaire, notamment par l'élaboration de son modèle didactique, Lizanne Lafontaine a voulu savoir si ce modèle pouvait être utilisé au primaire. En collaboration avec Joanne Pharand et Christian Dumais, elle a réalisé

une recherche-action-formation au Québec au premier et au troisième cycles du primaire en milieu défavorisé. Les résultats de cette recherche ont pu montrer que, avec un enseignement de l'oral selon son modèle, les élèves sont en mesure de faire des apprentissages à l'oral et que son modèle est transférable au primaire, tant au premier cycle qu'au troisième cycle (Lafontaine, Dumais et Pharand, 2016; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017). Des outils d'évaluation utilisés au secondaire ont également pu être transposés au primaire. Les résultats de cette recherche ont notamment amené Lizanne Lafontaine et Christian Dumais à s'intéresser à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral dans un contexte différent : en milieu plurilingue et pluriethnique. Lizanne Lafontaine n'aura malheureusement jamais pu connaître les résultats de cette dernière recherche.

### *1.5. Les apports majeurs au champ de la didactique de l'oral*

Pour terminer cette première section, nous ne saurions passer sous silence les apports majeurs de Lizanne Lafontaine à la didactique de l'oral. Tout d'abord, en collaboration avec Ginette Plessis-Bélair et Réal Bergeron, elle a organisé le premier colloque sur l'oral et sa didactique dans le cadre de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Ce colloque existe maintenant depuis 15 ans et il constitue un rendez-vous international annuel de chercheurs et d'étudiants aux cycles supérieurs pour réfléchir et partager à propos de questions relatives au français oral, à sa didactique et à ses méthodes de recherche. Lizanne Lafontaine, Ginette Plessis-Bélair et Réal Bergeron ont été à l'origine de trois collectifs scientifiques sur la didactique de l'oral qui découlaient directement des trois premiers colloques (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007; Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair, 2008; Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009). Ces ouvrages ont eu des répercussions majeures en didactique de l'oral au Québec puisqu'ils ont permis de regrouper des résultats de recherche qui étaient auparavant éparés et difficilement accessibles.

Lizanne Lafontaine a aussi contribué à l'avancement du champ de recherche qu'est la didactique de l'oral par la direction de numéros thématiques dans des revues professionnelles et scientifiques. Mentionnons entre autres la revue *Vivre le primaire* (Lafontaine, 2011c) et la revue *Language and Literacy* (Lafontaine et Dumais, 2015).

Pour ce qui est de la formation initiale et continue des enseignants, sa contribution majeure a été sans aucun doute la rédaction de trois ouvrages didactiques, dont un en collaboration avec Christian Dumais : *Enseigner l'oral au secondaire, séquences didactiques intégrées et outils*

*d'évaluation* (2007), *Activités de production et de compréhension orales, présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (2011a) et *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main* (2014). Ces ouvrages font partie du paysage scolaire québécois et sont utilisés dans plusieurs universités québécoises pour la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire. Ils permettent à de nombreux enseignants et futurs enseignants d'avoir accès à du matériel didactique clés en main appuyé par la recherche.

## **2. De la reconnaissance de l'oral comme objet d'enseignement à la reconnaissance de l'oral comme compétence langagière à part entière de la littératie**

L'ensemble des recherches menées au primaire par Lizanne Lafontaine l'ont amenée à considérer l'oral comme une composante importante du concept de littératie, ce qui fut pour elle un nouveau champ d'études.

### *2.1. L'oral au quotidien comme porte d'entrée dans la littératie*

Devant les constats inquiétants du Conseil canadien sur l'apprentissage (2011) qui rapportait que près du quart des enfants qui entrent à l'école ne possédaient pas les connaissances de base pour appréhender les premiers apprentissages développés dans le contexte scolaire, soit lire, écrire et compter, Lizanne Lafontaine a entrepris une recherche pour répondre aux besoins des milieux scolaires. Ainsi, forte de son travail dans ces milieux pour que l'oral soit considéré comme un objet d'enseignement à part entière, elle a conduit une recherche-action-formation auprès de 22 enseignants œuvrant dans des classes du préscolaire et du primaire de milieux défavorisés afin qu'ils soient formés à l'oral non seulement pour répondre aux exigences scolaires, mais aussi pour que ce dernier soit considéré comme une compétence en littératie, faisant partie du quotidien de l'élève et lui donnant ainsi accès au monde qui l'entoure. En plus de les former sur l'oral, un accompagnement dans la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation a été offert aux enseignants participants. Par la suite, ces derniers ont été questionnés sur leur compréhension du concept de littératie volet oral et sur les retombées du projet sur le renouvellement de leurs pratiques. Il en ressort que le concept de *littératie*, nouveau pour la plupart des enseignants qui ont participé à la recherche, et celui d'*oral*, conçu comme un objet d'enseignement, ont été compris comme des leviers pour des apprentissages ayant des répercussions hors du contexte formel que procure l'école, au quotidien, et ce, dans une perspective inclusive. De plus, cette recherche a contribué au dévelop-

pement professionnel des enseignants participants qui ont intégré des pratiques soutenant une conception plus intégrée et interactive de l'oral, lequel est souvent réduit en contexte scolaire au seul exposé oral monogéré. Ces premiers travaux explorant le concept de *littératie* dans la formation générale des jeunes ont amené la chercheuse à creuser davantage la question du développement des compétences langagières de leurs futurs enseignants, compétences qui sont l'objet d'études du champ de la littératie universitaire<sup>1</sup>.

## 2.2. *La reconnaissance de l'oral comme une compétence langagière en littératie universitaire*

Dans un premier temps, ce sont les pratiques d'écriture d'étudiants en formation initiale à l'enseignement (FIE) qui ont retenu l'attention de la chercheuse et de ses collaboratrices (Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine, 2015). Dans le cadre d'une recherche exploratoire, elles ont questionné les étudiants sur la qualité de la langue écrite, leurs habitudes d'écriture, leurs pratiques d'écriture et les genres écrits qu'on leur demandait de produire dans le cadre de leurs études. Les résultats ont fait ressortir les genres écrits les plus fréquents en FIE, dont certains qui sont spécifiques à la profession enseignante, comme la séquence didactique, plus communément appelée au Québec situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Or, la profession enseignante étant une profession de parole, la question des genres oraux présents dans le cadre de la FIE a également suscité l'intérêt de la chercheuse. En effet, dans le cadre d'une recherche dont l'objectif principal était de décrire des genres écrits et oraux exigés par les formateurs universitaires dans la formation des futurs enseignants<sup>2</sup>, l'analyse de plus de 150 plans de cours d'une université québécoise a également mis au jour les genres oraux présents dans la FIE. L'exposé s'est avéré le genre oral le plus fréquent tout comme il l'est dans d'autres ordres d'enseignement au Québec (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013; Sénéchal et Chartrand, 2012). D'autres genres tels que la microleçon, l'entrevue ou le cercle de lecture<sup>3</sup>, bien que moins fréquents, ont aussi leur place dans la formation

---

1. Nous avons déjà expliqué dans une autre publication que nous privilégions la graphie *littératie* dans l'expression *littératie universitaire* par souci de cohérence avec la graphie la plus usitée dans le monde francophone (Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016).

2. Ce projet de recherche découle de l'encadrement d'un stage postdoctoral réalisé par Geneviève Messier qui fut financé par l'équipe ERLI (2015).

3. Nous tenons à spécifier que certains résultats mis en évidence ici n'ont pas été abordés dans les publications parues en lien avec cette recherche (Messier et Lafontaine, 2016; Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016), mais ont fait l'objet d'une communication arbitrée (Messier et Lafontaine, 2016, mai).

des futurs enseignants. Il ressort également des résultats que l'emploi de genres oraux en contexte de FIE sert surtout à faire état des connaissances des étudiants plutôt que de développer leur compétence à communiquer oralement comme tel, bien que cette dernière soit une compétence professionnelle sur laquelle s'appuie la FIE. Les entretiens menés auprès des formateurs ont d'ailleurs mis en évidence que les formateurs enseignaient peu l'oral en tant que tel, offrant davantage du soutien, des conseils, des consignes ou de l'accompagnement lorsque cela s'avérait nécessaire.

### *2.3. La création et la poursuite des travaux de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) (de 2006 à 2017)*

Parallèlement aux travaux qu'elle a conduits en didactique de l'oral, Lizanne Lafontaine a contribué à la création en 2006 de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion avec ses collègues Manon Hébert, Martine Leclerc, André C. Moreau et Joanne Pharand, infrastructure de recherches qui avait comme intention de concevoir et de réaliser des recherches en synergie qui répondraient aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation par l'intermédiaire de diverses compétences associées à la littératie. Un premier ouvrage collectif dirigé avec Manon Hébert (Hébert et Lafontaine, 2010) a été publié et a reçu un bel accueil dans les milieux scientifiques, qui ont notamment souligné son apport pour les milieux de la pratique (Babin, 2010; Pineault et Duguay, 2012). C'est en 2013 que Lizanne Lafontaine a pris le flambeau de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion, pilotée depuis sa création en 2007 par André C. Moreau, pour la diriger jusqu'en 2017. Avec le souhait de considérer l'oral comme partie intégrante du concept de *littératie* et que ce dernier devienne une véritable préoccupation en éducation au Québec, elle s'est assurée par diverses initiatives et contributions de mettre la littératie au premier plan dans le paysage éducatif québécois. Une de ses initiatives marquantes a été le développement et la création du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie qui a officiellement vu le jour en 2016. Ce réseau, encore actif à ce jour, a comme mission « de favoriser l'accès aux connaissances issues de la recherche ainsi qu'aux pratiques des milieux en littératie afin d'éclairer la réflexion et d'orienter l'action » (Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [CTREQ], s.d.). Un autre ouvrage collectif qu'elle a dirigé conjointement avec Joanne Pharand a aussi vu le jour en 2015, lequel ouvre les horizons de la littératie à la fois à la lecture et à l'écriture, mais aussi à l'oral, tout en faisant une place à diverses formes de littératies : littératie émotionnelle, littératie médiatique multimodale, littératie universitaire, littératies disciplinaires. Lizanne

Lafontaine a aussi porté un dossier spécial intitulé *Littératie et numératie* dans la revue professionnelle *Vivre le primaire* (Lafontaine, 2014) ouvrant la voie à des pratiques d'enseignement intégrant l'oral pour favoriser le développement des compétences en littératie chez les élèves du primaire. À titre de rédactrice adjointe de la revue scientifique canadienne *Langue et littérature*, elle a aussi dirigé deux numéros spéciaux francophones de la revue (Lafontaine et Messier, 2016, 2018), dont le dernier propose neuf contributions originales issues du premier colloque international de l'ÉRLI qui s'est tenu en mai 2017. Ce colloque a d'ailleurs réuni plus d'une centaine de chercheurs et de praticiens de partout dans le monde autour des thèmes de la littératie et de l'inclusion, ce qui a confirmé l'intérêt de ces préoccupations, mais aussi la légitimation de la littératie à la fois comme objet de recherche et comme champ de recherche au Québec. Une formalisation du concept s'imposait donc, ce à quoi elle a contribué tout au long de ces années et qui fera l'objet de la prochaine section.

#### *2.4. Vers une clarification et une compréhension partagée des acceptions du terme littératie*

Parce qu'elle souhaitait mieux comprendre ce concept et qu'elle considérait que la mobilisation des différents acteurs de l'éducation était nécessaire pour le faire connaître et reconnaître auprès des instances gouvernementales, Lizanne Lafontaine a eu comme préoccupation de clarifier les acceptions de *littératie*. À cet effet, les sens attribués au terme *littératie* étant multiples et ne faisant pas consensus au sein des acteurs œuvrant en éducation au Québec, un comité restreint formé en vue de créer un réseau québécois de littératie a amorcé une réflexion afin de clarifier en francophonie le sens attribué à ce terme pour ainsi en avoir une « compréhension commune » (<http://www.ctreq.qc.ca/rencontre-annuelle-2017-litteratie/>). De ces réflexions est née la définition suivante : « Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Cette définition offre une perspective renouvelée à la littératie qui se pose comme un objet de recherche novateur. En effet, en plus de mettre en premier plan la personne et le milieu qui l'entoure, le langage n'y est pas restreint à la culture de l'écrit : il intègre aussi l'oral, l'image et la multimodalité. Ce choix d'intégrer le volet oral à une définition renouvelée de la *littératie* s'inscrit dans la conception du pionnier Jack Goody, auteur phare du livre *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines* (1986) qui traitait de la *littératie* en se référant à

l'oralité qui permet aux personnes d'être lettrées, à la capacité de lire et d'écrire et de posséder la culture de l'écrit, et à l'accès aux savoirs (littérature) pris au sens large du terme. Cette perspective se distingue de recherches anglophones traditionnelles qui traitent de la *littératie* dans le sens restreint du lire et de l'écrire. Ce choix d'intégrer un volet oral et un volet écrit dans une définition renouvelée reflète tout à fait l'influence et l'apport des travaux de Lizanne Lafontaine. Il correspond également aux nombreux résultats de recherches qui mettent en perspective les liens étroits entre l'oral et l'écrit sur le développement de capacités cognitives et langagières (processus cognitifs parfois similaires et distinctifs).

Enfin, avec cette même visée de compréhension, l'ÉRLI a travaillé à clarifier la conception de la littératie mise de l'avant dans les travaux des chercheurs membres de l'équipe. Ainsi, la littératie a-t-elle plus précisément été définie comme suit :

un champ de recherche, de connaissances et d'activités qui, dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie, s'intéresse aux capacités d'une personne, d'un milieu ou d'une communauté à comprendre, à communiquer ou à interagir, sur différents supports, pour participer activement à la société dans divers contextes inclusifs. (Lafontaine, Moreau, Ruel, Pharand, Morissette, Émery-Bruneau, Dumais, Messier et Granger, 2017)

Cette définition bonifie celle du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, en affirmant que la littératie peut être qualifiée de champ de recherche à part entière, en plus de mettre au cœur de celle-ci la visée d'apprentissage tout au long de la vie, reconnue comme le « principe directeur de l'éducation du 21<sup>e</sup> siècle » par l'UNESCO (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, s.d.). Cette contribution a été la dernière à laquelle les chercheurs membres de l'ÉRLI ont collaboré tous ensemble.

## **Conclusion**

Les travaux de Lizanne Lafontaine ont contribué hors de doute à assurer la légitimité de l'oral comme objet en classe de français au Québec et ont permis à la littératie d'être connue et reconnue. Ses nombreuses qualités personnelles et professionnelles, dont son leadership et sa capacité à rassembler les acteurs de l'éducation, ne sont pas étrangères au riche héritage qu'elle laisse aux praticiens et chercheurs de toute la francophonie. Nul doute que ses travaux auront des échos en éducation pendant de nombreuses années.

## Références

- Babin, J. (2010). Hébert, M. et Lafontaine, L. (dir.) (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 103–106.
- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2009). La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2004). « L'apprentissage de l'écriture: les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois ». Contribution au *Colloque Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, IUFM Nord-Pas-de-Calais et Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Arras (France).
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ). (s.d.). Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Clamecy : CLE international.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (dir.). (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (s.d.). *Mandat*. Récupéré de <http://uil.unesco.org/fr/unesco-institut/mandat>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>

- Lafontaine, L. (1995). *Pratiques et perception de la communication orale, en classe de français langue première, chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 118, 42-45.
- Lafontaine, L. (2001). Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire, séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011a). Activités de production et de compréhension orales, présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011b). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec français*, 161, 83-85.
- Lafontaine, L. (dir.). (2011c). Enseigner l'oral au primaire [Dossier spécial]. *Vivre le primaire*, 24(1).
- Lafontaine, L. (dir.). (2014). Littératie et numératie [Dossier spécial]. *Vivre le primaire*, 27(2).
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (dir.). (2015). Numéro spécial francophone [Numéro spécial]. *Langue et littérature*, 17(4).
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1<sup>er</sup> cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 101-119.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 72- 97.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (dir.). (2016). Numéro spécial francophone [Numéro spécial]. *Langue et littérature*, 18(2).

- Lafontaine, L. et Messier, G. (dir.). (2018). Numéro spécial francophone [Numéro spécial]. *Langue et littérature*, 20(1).
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littérature : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Lafontaine, L., Moreau, A. C., Ruel, J., Pharand, J., Morissette, É., Émery-Bruneau, J., Dumais, C., Messier, G. et Granger, N. (2017). *Définition de la littérature*. Équipe de recherche littérature et inclusion. Récupéré de [http://w3.uqo.ca/erli/?page\\_id=1416](http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416)
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016, mai). Quels genres oraux sont présents en formation initiale en enseignement? Un portrait des pratiques de formateurs universitaires d'une université québécoise. Communication présentée au 84e congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque « L'oral et sa didactique : quels nouveaux enjeux », Montréal, Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Pharand, J. et Lafontaine, L. (2014). Manifestations non verbales et stratégies d'écoute d'élèves de troisième cycle du primaire et stratégies d'intervention de leurs enseignants dans ce contexte. *Language and Literacy*, 16(2), 109-130.
- Pineault, I. et Duguay, R. (2012). Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littérature et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 218-219.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et application dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.



## **Présentation des auteurs**



**RENÉ BEAUPARLANT** est enseignant de 6<sup>e</sup> année à l'école Montrose de Grande Prairie en Alberta. Il est également secrétaire au conseil d'administration de l'Association Canadienne Française de l'Alberta à Grande Prairie, vice-président du Conseil français de l'Alberta Teachers' Association et formateur DELF. En 2012, il a complété une maîtrise en philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ayant pour titre : *En quel sens l'éducation esthétique de l'homme est-elle souhaitable?* Il s'intéresse actuellement aux possibilités offertes par l'utilisation des technologies au service de l'apprentissage en langue seconde, sous la direction de la Dre Martine Pellerin du Campus St-Jean de l'Université de l'Alberta (UofA).

**VIOLAINE BIGOT** est maîtresse de conférences à l'Université Paris 3 en didactique du français langue étrangère et seconde. Ses recherches portent sur les interactions verbales en contexte de formation (cours de langue étrangère, langue de scolarisation, langue « maternelle »). Elle s'est notamment beaucoup intéressée à la construction discursive des identités et de la relation interpersonnelle enseignant-apprenants dans les interactions didactiques et aux discours sur la norme et la variation en classe. Son intérêt pour la socialisation langagière en contexte plurilingue l'a conduite des classes accueillant des élèves migrants nouvellement arrivés à d'autres espaces de socialisation langagière marqués par une forte hétérogénéité linguistique : les réseaux sociaux de jeunes qui se catégorisent comme issus de la migration. Elle y étudie depuis 2015, avec Nadja Maillard-De la Corte Gomez, des pratiques d'écriture et de lecture littéraire de jeunes filles, qui ont pris forme dans un genre particulier : les chroniques de cité.

Doctorante en philosophie de l'éducation, **ANNE BREL CLOUTIER** a complété un baccalauréat et une maîtrise en philosophie à l'UQAM, ainsi qu'un certificat en philosophie pour les enfants à l'Université Laval à Québec où on enseigne la méthode Lipman d'animation des communautés de recherche philosophique (CRP). Son mémoire porte sur l'importance de la métacognition dans le développement du raisonnement logique et sur le rôle des CRP comme outil métacognitif en apprentissage. Elle poursuit présentement un doctorat en philosophie avec concentration en sciences cognitives à l'Institut de Sciences Cognitives (ISC-UQAM). Son sujet de thèse consiste à élaborer un corpus de stratégies métacognitives et métalogiques à partir des comportements que l'on peut observer en CRP. Anne travaille aussi comme animatrice de CRP, auxiliaire d'enseignement de logique ainsi qu'auxiliaire de recherche pour le Laboratoire d'Analyse Cognitive de l'information (LAnCI) et pour l'organisme France-Québec Philo Jeunes.

**CHRISTIAN DUMAIS** est professeur de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. Ses champs d'intérêt professionnel concernent aussi le développement des compétences en littératie, les apports du jeu symbolique à la maternelle et la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants. Il est chercheur régulier de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) en plus de faire partie du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et d'être codirecteur du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF).

**NANCY GRANGER** est professeure au département de Gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke. Chercheure associée au CRIRES et au CTREQ, membre du Réseau Périscope et du Réseau québécois de recherche en littératie, elle fait aussi partie de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Ses recherches portent sur les dispositifs innovants en formation continue (service d'enseignant-ressource, coenseignement), l'accompagnement des enseignants et des formateurs d'enseignants. Plus précisément, elle se préoccupe des moyens à mettre en œuvre pour contribuer au rehaussement des niveaux de compétence en littératie au secondaire. L'éducation inclusive ainsi que la planification de l'apprentissage dans une perspective capacitante constituent le cadre intégrateur des travaux qu'elle mène, notamment en vue d'améliorer les services dédiés aux élèves à risque d'échec scolaire, en difficulté ou ayant des troubles d'apprentissage.

**LIZANNE LAFONTAINE** est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Ses recherches portent sur la didactique de l'oral et la littératie, notamment en milieu défavorisé. Elle a publié divers ouvrages didactiques portant sur l'enseignement de l'oral au primaire et au secondaire et codirigé des ouvrages portant sur la didactique de l'oral et la littératie. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

De 2009 à 2019, **CONSTANCE LAVOIE** forme des enseignant(e)s au préscolaire et au primaire dans le domaine de la didactique du français à l'Université du Québec à Chicoutimi. Aujourd'hui, elle travaille à l'Université de Sherbrooke au département d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire comme didacticienne de l'oral. Avant de travailler à l'université, elle a enseigné au primaire à Montréal, au Burkina Faso et en Bolivie. Dans l'exercice de ses fonctions professionnelles, elle travaille à arrimer la culture et la littérature familiale des enfants dans l'enseignement des langues. Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'oral, l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement des langues en milieux autochtones. Elle est l'auteure d'articles scientifiques et professionnels, de l'ouvrage didactique *Découvrir les mots et enrichir le langage* et d'un site web de vulgarisation scientifique sur l'enseignement des relations sémantiques. Elle participe au comité ministériel de validation et de mise en œuvre du programme cycle du préscolaire au Québec ainsi qu'à la table ministérielle d'autochtonisation des programmes de formation à l'enseignement au Québec.

**ANDRÉE LESSARD** est professeure en évaluation-intervention orthopédagogique au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle a également été professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAC de 2011 à 2018. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université d'Ottawa et elle est collaboratrice au Laboratoire Mus-Alpha (U. Laval) et au Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF, UQTR). Son enseignement universitaire concerne l'évaluation orthopédagogique ainsi que l'intervention orthopédagogique en lecture-écriture. Elle supervise également des stagiaires dans le cadre de leur formation pratique à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie). Ses intérêts en recherche portent sur les effets de l'enseignement-apprentissage de la musique sur les apprentissages en lecture-écriture, sur les contextes d'enseignement non conventionnels en lien avec la motivation en lecture, de même que sur les effets d'interventions non conventionnelles qui incluent la musique sur le développement d'habiletés liées à la lecture-écriture chez des élèves avec ou sans difficultés d'apprentissage, principalement au préscolaire et au primaire. Elle s'intéresse également au développement des connaissances chez de futurs orthopédagogues en contexte de formation initiale en ce qui concerne la lecture-écriture et les fonctions exécutives. Finalement, elle s'intéresse à l'interdisciplinarité musique-lecture-écriture qui intègre la pédagogie Orff (Orff-Schulwerk).

**RACHEL MAHEU** est diplômée de l'Université du Québec en Outaouais en psychoéducation. Durant 36 ans, elle a œuvré au sein du CRDI Pavillon du Parc puis au CISSS de l'Outaouais. Elle a travaillé près de 23 ans auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle et leur famille avant de se joindre à la première équipe offrant des services d'intervention comportementale intensive (ICI) aux petits enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en Outaouais. En 2007, elle obtient un certificat sur mesure en intervention en TSA de l'Université de Laval. Elle participe à des comités pour l'amélioration de la qualité des services et à des projets de recherche tout en donnant des formations aux partenaires, aux parents et à ses collègues. À la retraite depuis 2016, elle demeure impliquée comme membre du conseil d'administration d'un organisme communautaire en TSA.

**NADJA MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ** est maîtresse de conférences à l'université d'Angers. Elle est membre du laboratoire Cirpall (Ea 7457), et membre associée de la Chaire de recherche du Canada en études acadiennes (Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse). Ses recherches portent sur la didactique de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde, sur les dimensions plurilingues et interculturelles des interactions en classe de langue. Elle a soutenu en 2013 une thèse en sciences du langage et didactique du FLE : « Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures – analyse d'interactions didactiques en contexte universitaire ». Intéressée par les pratiques d'écriture en contexte plurilingue et pluriculturel, elle travaille actuellement sur les littéracies numériques dans le cadre d'une recherche, menée avec Violaine Bigot, qui porte sur les « chroniques », récits autobiographiques publiés par des jeunes filles sur les réseaux sociaux.

**GENEVIÈVE MESSIER** est professeure régulière au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En plus de ses intérêts pour la didactique générale et la formation pratique, elle mène actuellement des recherches dans le champ de la littératie universitaire, plus particulièrement sur le développement de la compétence à communiquer oralement dans la formation initiale à l'enseignement.

**MARTINE PELLERIN** est professeure agrégée à la faculté Saint-Jean de l'université de l'Alberta. Elle y assume les responsabilités de vice-doyenne à la recherche et à l'innovation. Elle donne des cours en formation initiale des enseignants en contexte francophone minoritaire et en immersion française. Au niveau des études supérieures, elle donne des cours dans les domaines de l'intégration des technologies en salle de

classe, des méthodes de recherche qualitatives et participatives. Ses projets de recherche portent sur l'oral et sur l'utilisation des technologies mobiles en salle de classe ; l'oral et la pensée médiatisée ; la littératie numérique et l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Elle a publié de nombreux ouvrages dans des revues scientifiques canadiennes et européennes. Elle est l'auteure de la ressource en ligne : *Capsules orales, Parler pour apprendre: l'oral au service de l'apprentissage en immersion* (cliquer ici) et la coauteure pour la ressource en ligne *Communauté de recherche lexicale*.

Docteure en Langues et Lettres, **MARIE-CHRISTINE POLLET** est Professeure à l'Université Libre de Bruxelles, dans la Faculté de Lettres, Traduction et Communication. Elle y dispense notamment les cours d'Analyse de Discours Scientifiques et de Didactique du Français. Elle dirige également le Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français. Spécialisée dans le champ des littératies universitaires, elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage des compétences langagières dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement aux caractéristiques discursives de l'écriture de recherche.

**JULIE RUEL** est cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion et professeure associée à l'Université du Québec en Outaouais. Elle est également chercheuse associée au Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Outaouais et est coresponsable de l'axe de recherche « Contextes inclusifs et littératie » de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle (DI) et trouble du spectre de l'autisme (TSA). Elle dirige et collabore à des recherches de nature participative en faveur des personnes présentant une DI ou un TSA et pour les personnes ayant des compétences réduites en littératie. Par ses activités, elle veut contribuer à soutenir le développement de milieux plus inclusifs afin qu'ils desservent et informent mieux les personnes aux compétences limitées en littératie.