



**RETOMBÉES DE SÉQUENCES DIDACTIQUES DE SECONDE GÉNÉRATION ARTICULANT LA
LECTURE, L'ÉCRITURE ET LA GRAMMAIRE SUR LES APPRENTISSAGES EFFECTIFS
D'ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE**

par Elodie Cardinal

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M. A.) en éducation**

Québec, Canada

© Elodie Cardinal, 2026

RÉSUMÉ

Nonobstant les nombreuses réformes ayant marqué l'enseignement du français, des difficultés persistantes en lecture et en écriture chez les élèves demeurent largement documentées et sont souvent attribuées au cloisonnement des pratiques enseignantes (Chartrand, 2007 ; Bulea Bronckart, 2015). Si l'articulation des composantes de la discipline est fréquemment présentée comme un levier pour soutenir les apprentissages (Biao et al., 2021 ; Lord, 2017), ses effets sur les apprentissages effectifs des élèves restent peu documentés. Cette recherche vise à combler cette lacune en analysant les retombées d'un dispositif didactique articulé auprès d'élèves du secondaire. S'appuyant sur une démarche collaborative d'ingénierie didactique, elle a permis de coconstruire, avec trois enseignantes, quatre séquences didactiques intégrant lecture, écriture et grammaire (Biao, 2020). L'analyse repose sur les productions écrites d'élèves (n = 51), des entretiens semi-dirigés (n = 28) et un groupe de discussion avec les enseignantes. Les résultats montrent que ces dispositifs favorisent l'appropriation et la consolidation de certains apprentissages, notamment grâce au morcellement des tâches et au réinvestissement dans des productions intermédiaires (Dolz et al., 2001 ; Chabanne et Bucheton, 2000). Ils soutiennent également la mobilisation de savoirs grammaticaux, sans en garantir la stabilisation durable. Enfin, les œuvres littéraires apparaissent particulièrement propices à l'articulation entre langue et texte, soutenant des apprentissages intégrés. Ces résultats soulignent le potentiel des dispositifs articulés, tout en mettant en évidence la nécessité de les compléter par des pratiques ciblées, notamment en grammaire.

Mots clés : articulation des composantes, didactique du français, séquence didactique, apprentissages, grammaire, lecture, écriture

ABSTRACT

Despite numerous reforms in French language education, persistent difficulties in students' reading and writing remain widely documented and are often attributed to the compartmentalization of teaching practices (Chartrand, 2007; Bulea Bronckart, 2015). While the articulation of disciplinary components is frequently presented as a lever to support learning (Biao et al., 2021; Lord, 2017), its effects on students' actual learning outcomes remain underexplored. This study addresses this gap by examining the effects of an articulated didactic approach on secondary students' learning. Grounded in a collaborative didactic engineering framework, the study involved the co-construction of four didactic sequences integrating reading, writing, and grammar with three secondary school teachers (Biao, 2020). The analysis draws on students' written productions ($n = 51$), semi-structured interviews ($n = 28$), and a teacher focus group. The findings indicate that articulated instructional practices support the appropriation and consolidation of certain learning outcomes, particularly through task segmentation and the reinvestment enabled by intermediate productions (Dolz et al., 2001; Chabanne & Bucheton, 2000). They also promote the mobilization of grammatical knowledge in reading and writing, although they do not ensure its long-term stabilization. Furthermore, literary works appear especially conducive to fostering connections between language and text, supporting integrated learning. These results highlight the potential of articulated approaches while underscoring the need to complement them with targeted practices, particularly in grammar.

Keywords: articulation of components, French didactics, didactic sequence, learning, grammar, reading, writing

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	4
LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 ÉTAT DE LA SITUATION : LES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS.....	4
1.1.1 LES DÉFIS EN MATIÈRE D'ÉCRITURE	7
1.1.2 LES DÉFIS EN LECTURE.....	11
1.1.3 LES PERCEPTIONS DES PERSONNES ENSEIGNANTES	13
1.2 POTENTIELLES RAISONS DE CES DIFFICULTÉS	14
1.3 CLOISONNEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	15
1.4 ARTICULER COMME MOYEN DE SOUTENIR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES	17
1.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
1.5.1 LA QUESTION DE RECHERCHE	21
1.5.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	21
1.6 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	21
CHAPITRE 2	23
LE CADRE DE RECHERCHE	23
2.1 TRIANGLE DIDACTIQUE.....	23
2.1.1 LES APPRENTISSAGES.....	25
2.2 COMPOSITION DE LA DISCIPLINE <i>FRANÇAIS</i>	25
2.2.1 LE MODÈLE PROPOSÉ PAR LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)	26
2.2.2 LES MODÈLES SAVANTS	27
2.2.3 LE MODÈLE CHOISI	29
2.2.3.1 LA GRAMMAIRE.....	29
2.2.3.2 LA LECTURE	30
2.2.3.3 L'ÉCRITURE ET L'ORAL.....	31
2.2.4 LA THÉORIE DES CONNAISSANCES PARTAGÉES	31
2.3 NOTION D'ARTICULATION	32
2.3.1 UNE PLURALITÉ TERMINOLOGIQUE	32
2.3.2 UNE DÉFINITION DE L'ARTICULATION	36
2.4 SÉQUENCE DIDACTIQUE COMME LIEU D'ARTICULATION	39
2.4.1 LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	39
2.4.2 LA SÉQUENCE DIDACTIQUE DE SECONDE GÉNÉRATION	41
2.5 OBJETS D'ARTICULATION.....	43
2.5.1 LES GENRES TEXTUELS COMME OBJETS D'ARTICULATION	43
2.5.2 L'ŒUVRE INTÉGRALE COMME OBJET D'ARTICULATION	47
CHAPITRE 3	50
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	50

3.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	50
3.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE	51
3.3 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	52
3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	55
3.4.1 L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE COLLABORATIVE	55
3.4.1.1 LA PHASE 1 : ANALYSE PRÉALABLE.....	57
3.4.1.2 LA PHASE 2 : CONCEPTION ET ANALYSE À PRIORI	58
3.4.1.3 LA PHASE 3 : EXPÉRIMENTATION DU PRODUIT	59
3.4.1.4 LA PHASE 4 : ANALYSE À POSTÉRIORI	61
3.4.2 LE CALENDRIER DE LA COLLECTE DE DONNÉES	62
3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	63
3.5.1 LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES.....	63
3.5.2 LES GROUPES DE DISCUSSION	65
3.5.4 LES ÉCRITS ET LES PRODUCTIONS	67
3.6 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	70
3.6.1 L'ANALYSE DE CONTENU	70
3.6.2 L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES : UN MODÈLE FERMÉ.....	72
3.6.3 L'ANALYSE DES VERBATIMS : UN MODÈLE OUVERT	74
CHAPITRE 4	77
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	77
4.1 PRÉSENTATION DES SÉQUENCES DIDACTIQUES COÉLABORÉES	77
4.1.1 LES SÉQUENCES AUTOUR D'UNE ŒUVRE INTÉGRALE	78
4.1.1.1 LE ROMAN <i>COMME UN OURAGAN</i> DE JONATHAN BÉCOTTE EN PREMIÈRE SECONDAIRE	78
4.1.1.2 LE ROMAN <i>L'ENFANT MASCARA</i> DE SIMON BOULERICE EN DEUXIÈME SECONDAIRE	79
4.1.2 LES SÉQUENCES AYANT COMME OBJET UN GENRE TEXTUEL	80
4.1.2.1 LE TEXTE DESCRIPTIF EN PREMIÈRE SECONDAIRE	81
4.1.2.2 LE TEXTE DESCRIPTIF-JUSTIFICATIF EN DEUXIÈME SECONDAIRE	82
4.2 RÉSULTATS ISSUS DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES	83
4.2.1 LES PRODUCTIONS FINALES ISSUES DES SÉQUENCES AUTOUR D'UNE ŒUVRE INTÉGRALE	84
4.2.1.1 LES PRODUCTIONS FINALES DE LA SÉQUENCE SUR <i>COMME UN OURAGAN</i>	84
4.2.1.1.1 LES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE	84
4.3 RÉSULTATS ISSUS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES ENSEIGNANTES	108
4.3.1 LES CATÉGORIES ÉMERGENTES LORS DE L'ANALYSE DU GROUPE DE DISCUSSION	108
4.3.2 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU PROCESSUS D'APPROPRIATION DES APPRENTISSAGES	109
4.3.3 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU RAPPORT COGNITIF AU SAVOIR	110
4.3.4 LES ÉLÉMENTS RELATIFS À LA CONSOLIDATION DES APPRENTISSAGES	112
4.3.5 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU RAPPORT SUBJECTIF À L'APPRENTISSAGE	113
4.4 RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉLÈVES	114
4.4.1 LES CATÉGORIES ÉMERGENTES LORS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS.....	115
4.4.2 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU PROCESSUS D'APPROPRIATION DES APPRENTISSAGES.....	116
4.4.3 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU RAPPORT COGNITIF AU SAVOIR	118
4.4.4 LES ÉLÉMENTS RELATIFS À LA CONSOLIDATION DES APPRENTISSAGES	128
4.4.5 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU RAPPORT SUBJECTIF À L'APPRENTISSAGE	129
4.4.6 LES ÉLÉMENTS RELATIFS AUX RETOMBÉES PERÇUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE	132
CHAPITRE 5	134
DISCUSSION	134
5.1 CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE SOUTENANT LES APPRENTISSAGES	134
5.1.1 LE MORCÈLEMENT COMME RÉGULATEUR COGNITIF.....	135
5.1.2 LE RÉINVESTISSEMENT COMME CONDITION DE CONSOLIDATION	136
5.1.3 UNE RELATION D'APPRENTISSAGE SOUTENUE PAR LA RELATION DIDACTIQUE.....	137

5.2 RETOMBÉES DES DISPOSITIFS ARTICULÉES SUR LES APPRENTISSAGES.....	138
5.2.1 DES RETOMBÉES PLUS STABILISÉES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE	139
5.2.2 DES RETOMBÉES PARTIELLES EN GRAMMAIRE	140
5.2.3 UNE ARTICULATION FÉCONDE ENTRE LANGUE ET TEXTE	141
5.3 APPORTS DES OBJETS D'ARTICULATION	142
5.3.1 LES ŒUVRES INTÉGRALES COMME OBJETS D'ARTICULATION DES COMPOSANTES	143
5.3.2 LES TEXTES LITTÉRAIRES COMME OBJETS FAVORISANT LA CONSOLIDATION DES SAVOIRS GRAMMATICaux.....	145
CONCLUSION.....	149
LISTE DE RÉFÉRENCES	153
CERTIFICATION ÉTHIQUE	162
ANNEXE I.....	163
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSETEMENT ÉLECTRONIQUE CONCERNANT LA PARTICIPATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES	163
ANNEXE II.....	167
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES ..	167
ANNEXE III.....	171
SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL PRÉEXPÉRIMENTATION AVEC LES ENSEIGNANTES	171
ANNEXE IV	173
SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL POSTEXPÉRIMENTATION AVEC LES ÉLÈVES	173
ANNEXE V	176
LISTE DES CODES POUR L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES.....	176
ANNEXE VI	178
GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES	178
ANNEXE VII	179
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR COMME UN OURAGAN DE JONATHAN BÉCOTTE EN PREMIÈRE SECONDAIRE	179
ANNEXE VIII	181
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR L'ENFANT MASCARA DE SIMON BOULERICE EN DEUXIÈME SECONDAIRE ..	181
ANNEXE IX	184
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE TEXTE DESCRIPTIF EN PREMIÈRE SECONDAIRE	184
ANNEXE X	186
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE TEXTE DESCRIPTIF-JUSTIFICATIF EN DEUXIÈME SECONDAIRE	186

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (DOLZ ET AL., 2001).....	40
FIGURE 2. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE DE SECONDE GÉNÉRATION (BIAO, 2020).....	42
FIGURE 3. L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE COLLABORATIVE INSPIRÉE DE SÉNÉCHAL (2016).....	57
FIGURE 4. LES ÉTAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU SELON DUMAIS (2014) ADAPTÉES DE GUAY (2004)....	72

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. DONNÉES SOCIOLOGIQUES ET CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTES	
PARTICIPANTES	54
TABLEAU 2. CALENDRIER DES ÉTAPES DE L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE COLLABORATIVE	63
TABLEAU 3. CORPUS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES.....	69
TABLEAU 4. RÉPARTITION DES DESCRIPTEURS ISSUS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES ENSEIGNANTES SELON LES CATÉGORIES ANALYTIQUES ASSOCIÉES À LA RELATION D'APPRENTISSAGE	109
TABLEAU 5. RÉPARTITION DES DESCRIPTEURS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉLÈVES SELON LES CATÉGORIES ANALYTIQUES ASSOCIÉES À LA RELATION D'APPRENTISSAGE	116

*Aux élèves, au cœur du travail enseignant,
dont la voix mérite d'être entendue.*

REMERCIEMENTS

Au terme de ce parcours, alors qu'un chapitre se referme, il m'apparaît impossible d'en tracer les contours sans nommer celles et ceux qui l'ont rendu possible, qui l'ont porté, parfois à leur insu, jusqu'à son accomplissement.

Je souhaite d'abord exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, Florent Biao. Depuis mes premiers pas à l'université, avant même les études de deuxième cycle, tu as su voir en moi bien plus que je n'osais encore percevoir. Ta confiance, ton exigence et les espaces que tu m'as ouverts ont nourri ma réflexion et façonné mon regard. Tu as accompagné ce travail avec rigueur, mais surtout avec une générosité intellectuelle rare.

Je tiens également à remercier Pascale Thériault et Stéphane Allaire, qui ont généreusement accepté de corriger ce mémoire. Votre regard rigoureux et vos commentaires éclairants ont grandement contribué à en affiner la pensée, et je vous en suis sincèrement reconnaissante.

Je remercie chaleureusement les enseignantes et la conseillère pédagogique qui ont pris part à cette recherche, pour leur engagement sincère et leur investissement. À travers vous se révèle toute la force du métier enseignant : une passion tenace, tournée vers les élèves et habitée par le désir de les faire grandir.

Merci également aux élèves, pour leur présence, leurs mots, leur confiance qui ont donné chair à cette recherche. Plus encore, pour la justesse de leurs regards, la finesse de leurs réflexions et la générosité avec laquelle ils ont accepté de partager leur expérience. Ce travail porte leurs voix autant qu'il porte mes analyses, et rappelle, à chaque page, que la recherche en éducation trouve son sens dans celles et ceux à qui elle s'adresse.

Je souhaite par ailleurs souligner le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), qui a contribué à la réalisation de ce projet.

À ma mère, mon père, ma sœur et à mes amies, je dois bien plus que des remerciements. Vous avez été là, dans l'ombre comme dans la lumière, supportant mes absences, accueillant mes doutes, soutenant mes élans. Si ce mémoire existe aujourd'hui, c'est aussi parce que vous avez tenu, avec moi, ce fil parfois fragile.

Jade, merci d'avoir tenu avec moi le fort dans les moments où tout vacillait. Marie-Michèle, merci de m'avoir poussée à aller au bout et d'avoir partagé avec moi cette traversée. Audrey, Dominique, Gabrielle et Laurie, merci d'être des sources d'inspiration constantes, de véritables muses, et de me rappeler, la valeur de ce travail, celui qui, avant tout, me ramène à ce que je suis : une enseignante.

INTRODUCTION

La langue française occupe une place centrale dans mon rapport à l'école et à la culture. Au-delà de son rôle utilitaire dans la réussite scolaire ou l'insertion professionnelle, elle constitue pour moi un moyen privilégié d'accéder aux œuvres, aux idées et aux pratiques culturelles qui façonnent notre compréhension du monde. Lire, écrire et interpréter des textes permettent non seulement de développer des compétences langagières, mais aussi de participer pleinement à la vie culturelle et sociale. Dans cette perspective, l'enseignement du français à l'école revêt une importance particulière : il ne s'agit pas seulement d'enseigner des règles ou des procédures, mais également, et surtout, de permettre aux élèves de développer un rapport riche et signifiant à la langue et à la culture.

Toutefois, favoriser le développement d'un rapport positif à la langue et à la culture ne va pas de soi, alors que certaines recherches rapportent un déclin marqué de l'intérêt pour la lecture, la littérature et la langue (Chartrand et Lord, 2010). Par ailleurs, le parcours d'apprentissage des élèves en français demeure marqué par plusieurs difficultés persistantes, particulièrement en lecture et en écriture (Chartrand, 2007 ; Lord, 2007 ; Lefrançois et al., 2008 ; Gauvin, 2011 ; Biao, 2015). Malgré les nombreuses réformes curriculaires et les efforts déployés pour améliorer l'enseignement du français, les défis liés au développement des compétences langagières des élèves restent manifestes (CSÉ, 1987 ; Chartrand, 2007 ; Daussin et al., 2011 ; Larose et al., 2001 ; Lord, 2007/2012 ; Vincent, 2015 ; Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019).

Ces constats soulèvent des questions quant aux pratiques d'enseignement du français et à la manière dont les différentes composantes de cette discipline sont abordées en classe. En effet, plusieurs travaux montrent que l'enseignement du français peine encore à mettre en évidence le fonctionnement de la langue et les liens entre les différents objets d'apprentissage (Biao et al., 2021). Les recherches indiquent notamment que les personnes enseignantes ont tendance, dans leurs pratiques, à cloisonner l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire (Bulea Bronckart, 2015).

Dans cette perspective, plusieurs chercheurs en didactique du français se sont intéressés, au cours des dernières années, à la notion d'articulation entre les différentes composantes de la discipline. L'objectif de ces travaux est notamment de promouvoir des démarches de va-et-vient entre l'étude des textes et l'analyse grammaticale, afin de favoriser un réinvestissement mutuel des apprentissages et l'établissement de liens pertinents entre les différentes dimensions de la langue (Bulea Bronckart et al., 2017 ; Bronckart, 2016 ; Coirault et David, 2011 ; Soulé et Aigon, 2008). Plusieurs recherches ont ainsi exploré les conditions permettant de soutenir l'articulation entre la lecture, l'écriture et la grammaire (Biao et al., 2021 ; Boivin et Pinsonneault, 2018 ; Chartrand et Boivin, 2004 ; Coirault et David, 2011 ; Schneuwly, 2007 ; Vincent, 2015 ; Vincent et Biao, 2022). Ces travaux ont notamment permis d'identifier différents principes didactiques susceptibles de favoriser l'établissement de liens entre la langue et les textes.

Toutefois, la majorité des recherches sur l'articulation s'intéressent à un aspect parcellaire du triangle didactique (Chevallard, 1985 ; Vincent, 2015). Qu'il s'agisse du matériel pédagogique, de la planification, de la mise en œuvre de dispositifs didactiques ou encore des processus de collaboration entre enseignants, ces travaux ont en commun de porter principalement sur les pratiques enseignantes. Par conséquent, peu — voire aucune — de ces recherches ne semblent s'intéresser directement aux retombées de l'articulation sur les apprentissages des élèves.

C'est dans ce contexte, que nous souhaitons, par la présente recherche, replacer au cœur des préoccupations didactiques les principaux sujets de ces dispositifs : les élèves. Dès lors, la présente recherche vise à examiner les retombées de dispositifs didactiques articulant les différentes composantes de la classe de français sur les apprentissages effectifs des élèves.

Ce mémoire se structure en cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Il dresse d'abord un état des lieux des difficultés rencontrées par les élèves en français et examine certaines pistes explicatives, notamment le cloisonnement des pratiques d'enseignement. À la lumière des travaux en didactique du français, ce chapitre présente également l'articulation

comme une avenue susceptible de soutenir les apprentissages des élèves, avant de formuler la question et les objectifs de recherche, et présenter la pertinence sociale et scientifique de la recherche. Afin d'ancrer cette problématique dans un ensemble de concepts et de travaux de référence, le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel qui soutient la recherche. Pour ce faire, il aborde notamment la perspective du triangle didactique et la composition de la discipline propre au français. Il définit la notion d'articulation et présente la séquence didactique comme lieu privilégié d'articulation en portant également attention aux objets d'enseignement susceptibles de favoriser l'établissement de liens entre les différentes composantes de la discipline. À partir de ces assises théoriques, le troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont guidé la réalisation de la recherche. Il décrit le type de recherche retenu, la constitution de l'échantillon, le déroulement de la démarche de recherche ainsi que les instruments de collecte et les méthodes d'analyse des données mobilisées. Les résultats issus de cette démarche sont ensuite présentés dans le quatrième chapitre. Celui-ci rend compte, dans un premier temps, des résultats associés au premier objectif de recherche, puis de ceux liés au deuxième objectif. Ces derniers sont présentés en fonction des différents outils de collecte de données utilisés dans la recherche. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats en les mettant en perspective avec les travaux antérieurs en didactique du français et dans des champs de recherche connexes. La conclusion revient finalement sur les principaux apports de la recherche, tout en mettant en évidence ses limites et en ouvrant des pistes pour de futures recherches.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique au cœur de notre recherche. Bien que l'enseignement du français au Québec ait fait l'objet de réformes curriculaires et pédagogiques importantes au cours des dernières décennies, de nombreux travaux montrent que les difficultés en lecture, en écriture et en maîtrise de la langue demeurent persistantes. Afin d'éclairer cette tension, la section suivante dresse d'abord un état de la situation relatif à ces difficultés, puis examine certaines pistes explicatives recensées dans les écrits, dont le déclin de l'intérêt pour la lecture et le cloisonnement des composantes de la discipline français. Enfin, le chapitre circonscrit l'objet d'étude, précise nos questions et objectifs de recherche, et expose la pertinence scientifique et sociale de notre projet.

1.1 ÉTAT DE LA SITUATION : LES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS

Au cours des cinquante dernières années, l'enseignement du français au Québec a traversé une pléthore de transformations substantielles (Chartrand, 2007 ; de Pietro et Wirthner, 2004), marquée par une redéfinition progressive de ses finalités, de ses cadres de formation et de ses fondements théoriques. Ces changements se sont cristallisés à travers diverses initiatives d'ordre curriculaire, professionnel et épistémologique.

Sur le plan curriculaire, les réformes successives ont profondément redéfini les orientations de l'enseignement du français. Depuis 1980, cinq nouveaux programmes ont été publiés (1980/1981 ; 1995 ; 2003 ; 2007 ; 2009), témoignant d'une volonté constante d'actualisation. Alors que les programmes antérieurs à 1995 privilégiaient une approche centrée sur l'acquisition de connaissances, la réforme amorcée en 1995 marque un tournant majeur avec l'adoption d'une approche par compétences. Les programmes de 1995, 2003, 2007 et 2009 mettent de l'avant la nécessité de maîtriser le fonctionnement de la langue en tant que système, tout en accordant une place accrue à la littérature. Cette évolution traduit un déplacement progressif d'un enseignement principalement instrumental du français vers une conception plus intégrée, où les dimensions

culturelle, textuelle et syntaxique occupent une place centrale. À cet égard, les programmes de 2007 et de 2009 insistent particulièrement sur le fonctionnement textuel et syntaxique de la langue (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2007/2009). Le programme de 2009 « invite les [personnes] enseignant[e]s, dans leur pratique, à tisser des liens entre les différentes composantes de la discipline pour donner plus de sens et de pertinence aux différents apprentissages. » (Biao, 2020) Dans la continuité de ces orientations, l'actualisation récente des programmes de français, langue d'enseignement, au primaire et au secondaire — dont l'implantation obligatoire est prévue à la rentrée 2026-2027 — réaffirme l'importance de mieux comprendre la langue et d'en assurer la maîtrise. Elle prévoit notamment une augmentation des pratiques d'écriture, un accroissement de la place accordée à la compétence orale, ainsi qu'une clarification et une réorganisation des contenus grammaticaux. Elle met également au cœur de ses orientations l'importance de la culture québécoise et vise une harmonisation des programmes entre le primaire et le secondaire (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025).

Les transformations curriculaires ont été accompagnées d'une reconfiguration significative de la formation des personnes enseignantes. En 1994, la prolongation du baccalauréat en enseignement de trois à quatre années entraîne l'ajout de 30 crédits, favorisant notamment l'intégration et le développement des cours de didactique dans le curriculum. Cette orientation induit une exploration plus approfondie des connaissances linguistiques et littéraires. En outre, les cours de didactique offrent, aux personnes enseignantes en devenir, une meilleure appréhension des enjeux, des processus et des connaissances sous-jacents au développement des compétences en lecture, en écriture et à l'oral. Ces cours permettent d'outiller les futures personnes enseignantes quant aux approches didactiques et aux pratiques favorisant le développement de compétences en français. En définitive, l'ajout de 30 crédits au baccalauréat en enseignement, notamment en enseignement du français au secondaire, procure aux futures personnes enseignantes de français une assise plus robuste et un regard plus spécialisé sur la matière, son enseignement et les difficultés des élèves.

Dans le prolongement de la formation initiale, la formation continue a également fait l'objet d'ajustements. Depuis le 1^{er} juillet 2021, un minimum de 30 heures d'activités de formation continue doit être complété sur une période de deux ans, une exigence absente avant 2012. Cet accroissement du volume horaire dévolu à la formation continue — bien que toujours insuffisant selon nous — institutionnalise le développement professionnel continu et traduit la reconnaissance de la nécessité d'actualiser les compétences enseignantes dans un contexte marqué par l'évolution rapide des pratiques langagières et des exigences socioprofessionnelles.

Parallèlement aux changements curriculaires et professionnels, l'enseignement du français a connu une évolution notable de ses fondements théoriques. La réforme orthographique de 1990 engendre d'importants ajustements dans l'enseignement du français. Elle vise à simplifier et à systématiser l'écriture du français afin d'en faciliter l'apprentissage et d'en améliorer la cohérence. Bien que son implantation ait été progressive, elle a contribué à modifier les repères normatifs de l'enseignement de l'écrit. Dans le même mouvement, l'émergence de la grammaire rénovée marque un changement de paradigme majeur (Chartrand et al., 2016 ; Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). En rupture avec la grammaire dite traditionnelle — souvent caractérisée par des approches déductives et applicationnistes —, la grammaire rénovée propose une description du système linguistique centrée sur les régularités syntaxiques. « Ce changement de posture engage les élèves à développer un rapport à la langue en réfléchissant à son fonctionnement à l'aide d'outils d'analyse (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016), tels que la phrase de base et les manipulations syntaxiques (Chartrand et al., 2016). » (Gagnon-Bischoff, 2021, p.6) Le passage d'une explication fondée principalement sur des raisonnements sémantiques complexes à une logique syntaxique vise à rendre l'analyse grammaticale plus cohérente et plus opératoire. Ce déplacement contribue à recentrer l'enseignement grammatical sur l'usage fonctionnel de la langue et le développement des compétences communicatives.

Dans l'ensemble, ces transformations curriculaires, professionnelles et épistémologiques poursuivent un objectif commun : permettre aux élèves de réaliser des apprentissages et de

développer des compétences en français. Nonobstant ces réformes notables, les défis persistants auxquels les élèves font face dans le développement de leurs compétences en français demeurent manifestes (CSÉ., 1987 ; Chartrand, 2007 ; Daussin et al., 2011 ; Larose et al., 2001 ; Lord, 2007/2012 ; Vincent, 2015 ; Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019), notamment en écriture.

1.1.1 Les défis en matière d'écriture

De nombreux travaux mettent en évidence la persistance de difficultés importantes en lecture et en écriture chez les élèves, et ce, à tous les niveaux de la scolarité (Chartrand, 2007 ; Lord, 2007 ; Lefrançois et al., 2008 ; Gauvin, 2011). Ces difficultés s'accompagnent de lacunes marquées sur le plan des compétences linguistiques (Biao, 2015) et se traduisent par des performances globalement inférieures aux attentes, tant au primaire qu'au secondaire, au collégial et à l'université (Biao, 2020 ; Lord, 2007). Plusieurs recherches soulignent par ailleurs que ces difficultés apparaissent dès les premières étapes du parcours scolaire et tendent à se maintenir dans le temps (Gagnon-Bischoff, 2021).

Lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement à l'écriture, les travaux recensés montrent que les difficultés rencontrées par les élèves concernent principalement les aspects langagiers, notamment l'orthographe, la syntaxe et le vocabulaire (Vincent, 2022). Au secondaire, ce sont plus particulièrement les dimensions grammaticales qui constituent des obstacles majeurs. Cette réalité se reflète dans les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture : malgré des taux de réussite globaux relativement élevés — soit 76,1 % en deuxième secondaire et 82,8 % en cinquième secondaire —, les performances associées aux critères de construction de phrases (critère 4) et d'orthographe (critère 5) demeurent faibles (MELS, 2012 ; Vincent, 2022). Ces critères, de nature essentiellement quantitative, mettent en évidence des difficultés persistantes en syntaxe et en ponctuation, de même qu'un non-respect fréquent des normes de l'orthographe d'usage et grammaticale (MELS, 2012 ; Vincent, 2015). Ces constats s'inscrivent dans un contexte où l'écriture est reconnue comme une tâche cognitivement exigeante (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012),

mobilisant des stratégies grammaticales que les élèves peinent à mettre en œuvre efficacement (Vincent, 2022). Ces difficultés ne concernent toutefois pas uniquement la maîtrise des normes linguistiques, mais également les processus rédactionnels mobilisés par les élèves. À cet égard, Boivin et Pinsonneault (2016) observent que les élèves éprouvent des difficultés à planifier leurs écrits, à sélectionner, organiser et hiérarchiser leurs idées, de même qu'à repérer et à diagnostiquer les problèmes, notamment grammaticaux, présents dans leurs textes.

Plusieurs recherches permettent d'affiner la compréhension de ces difficultés langagières (Bouchard, 2020 ; CSE, 1987 ; Elchacar, 2022 ; Larose et al., 2001 ; Lefrançois et al., 2008 ; Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). À cet égard, les travaux de Vincent et Gagnon-Bischoff (2019), portant sur les résultats de l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire, montrent que le taux de réussite demeure relativement stable au fil des années, oscillant autour de 78,8 %, avec un écart-type de 3,2 %. Bien qu'aucune tendance significative à la hausse ou à la baisse ne soit observée, ces résultats révèlent néanmoins que « 20 % à 25 % des élèves de cinquième secondaire ne passent pas l'épreuve unique de français », ce qui témoigne de difficultés persistantes en écriture (Bouchard, 2020, p. 7). Une analyse plus fine des critères montre que, si les taux de réussite associés à l'adaptation à la situation de communication et à la cohérence textuelle sont très élevés (entre 96,8 % et 97,8 %), ceux liés aux aspects linguistiques demeurent nettement plus faibles, oscillant entre 57,2 % et 62,2 %, principalement en raison de performances fragiles en orthographe (46,0 % à 57,1 %) (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Ces données suggèrent que l'orthographe constitue un point de vulnérabilité central. Par ailleurs, ces travaux mettent en évidence un écart de réussite entre les garçons et les filles, évalué à une moyenne de 9,7 % (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Pris ensemble, les travaux de Vincent et Gagnon-Bischoff (2019), de même que ceux rapportés par Bouchard (2020), montrent que des difficultés comparables sont déjà observables à la fin du parcours secondaire. Bien que les taux de réussite globaux aux épreuves ministérielles d'écriture demeurent relativement stables, les résultats associés aux aspects linguistiques — en particulier l'orthographe — se distinguent nettement de ceux liés à la cohérence textuelle. Ces écarts mettent en évidence la persistance des enjeux linguistiques tout au long du parcours scolaire.

Dans la continuité de ces constats formulés au secondaire, les recherches menées au postsecondaire et à l'université dressent un portrait comparable. L'étude d'Elchacar (2022), réalisée auprès d'une population universitaire québécoise, offre à cet égard un éclairage particulièrement révélateur. À partir de l'analyse d'un corpus de textes produits dans le cadre d'un cours de mise à niveau en orthographe à l'Université TÉLUQ, la chercheuse recense 1 909 erreurs, dont 69 % relèvent de l'orthographe, 12 % de la ponctuation, 8 % de la syntaxe et 2 % du vocabulaire (Elchacar, 2022). Plus précisément, parmi les fautes d'orthographe, 70 % concernent l'orthographe grammaticale, et près du quart de celles-ci sont liées à l'accord du participe passé (Elchacar, 2022). Ces résultats mettent en évidence le poids considérable des difficultés grammaticales dans les productions écrites, même à un niveau avancé de scolarisation.

D'autres recherches confirment la persistance de ces difficultés au-delà du secondaire. Dès 2001, Larose et al. soulignent qu'un quart des personnes étudiantes ne réussissent pas leur premier cours de langue et littérature au cégep, tandis qu'une majorité éprouve des difficultés en vocabulaire, en conjugaison verbale et en structuration du texte écrit. Plus largement, ces difficultés en français semblent dépasser le cadre scolaire, comme en témoignent les résultats d'une enquête menée par l'OCDE en 2013, selon laquelle 19 % des Québécois et des Québécoises seraient analphabètes fonctionnel·le·s (Bouchard, 2020, p. 8-9).

Enfin, une mise en perspective historique révèle que ces difficultés ne constituent pas un phénomène récent. Dès les années 1980 et 1990, plusieurs recherches et rapports institutionnels faisaient état de lacunes importantes en écriture. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1987) met en lumière le fait qu'en 1985, 75 % des erreurs étaient liées à l'orthographe lexicale et grammaticale, comptabilisant en moyenne entre 25 et 60 erreurs par page. Un an plus tard, plus de la moitié des élèves obtenaient des notes inférieures à 60 %, témoignant de faiblesses marquées en orthographe grammaticale, ponctuation et syntaxe (CSÉ, 1987). En résumé, les élèves de 5e secondaire « maitrise[nt] très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage

des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes ; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe ; ils n'ont généralement pas le réflexe de consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de certains mots [...] » (CSÉ, 1987, p.4). Ce même rapport révèle qu'en 1975 les personnes étudiant au niveau collégial commettaient en moyenne une erreur tous les 19 mots, révélant des lacunes notables, en grammaire, en analyse, en vocabulaire, ainsi que dans la clarté et la cohérence de leur expression écrite et orale. Ces carences se sont également reflétées au niveau universitaire, caractérisées par un vocabulaire restreint, une forme grammaticale erronée, des phrases mal construites, et une orthographe défailante, traduisant une incapacité à exprimer logiquement les idées (CSÉ, 1987).

Des recherches subséquentes (Moffet et Demalsy, 1994 ; Simard, 1995 ; Roy, 1995) confirment que, tant au collégial qu'à l'université, les personnes étudiantes éprouvent de grandes difficultés à repérer et corriger les erreurs grammaticales et syntaxiques dans leurs écrits. En effet, en 1995, les travaux du groupe DIEPE (1995) ont mis en lumière les compétences des élèves du Québec en ce qui a trait à la structuration de leurs textes, mais ont également souligné leurs difficultés en matière de compétences linguistiques. Une analyse des résultats à l'examen de français de cinquième secondaire entre 1986 et 1993, réalisée par Moffet et Demalsy (1994), a corroboré ces conclusions. Elle a révélé que le critère « discours » était mieux maîtrisé que le critère « langue », et que l'orthographe grammaticale constituait le type d'erreurs le plus fréquent. Parallèlement, une recherche menée par Simard (1995) auprès d'une clientèle collégiale et universitaire démontre que les personnes étudiantes parviennent difficilement à repérer les erreurs d'orthographe lexicale dans le cadre d'une production de texte. Sur le plan syntaxique, Roy (1995) montre dans sa recherche que les personnes étudiant au niveau postsecondaire ne parviennent à corriger que 32 % des erreurs de syntaxe se trouvant dans leurs écrits.

À la lumière de l'ensemble de ces travaux, il apparaît indubitable que les défis persistants rencontrés par les élèves dans le domaine de l'écriture ne sont pas une nouveauté. Les difficultés actuelles se reflètent de manière remarquable dans celles observées il y a plus de 40 ans.

Cependant, il est important de souligner que la problématique ne se limite pas uniquement à la production écrite. En effet, les élèves possèdent également des lacunes dans la compréhension des textes, mettant en lumière une préoccupation plus vaste concernant leur compétence en lecture.

1.1.2 Les défis en lecture

En ce qui concerne la lecture, plusieurs élèves semblent rencontrer des difficultés à appliquer les notions grammaticales dans le cadre des compétences associées à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et au jugement critique (Vincent, 2022). Les études menées au tournant du siècle signalent une détérioration des habiletés des élèves en lecture (Daussin et al., 2011). Daussin et coll. (2011) ont analysé les résultats de six évaluations publiées portant sur la compréhension de l'écrit : deux évaluations issues du dispositif CEDRE (cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), deux comparaisons diachroniques, et deux évaluations internationales PISA et PIRLS. Leur analyse démontre qu'au cours d'une décennie — entre 2000 et 2009 ou entre 1997 et 2007, tout dépendants du test analysé — le pourcentage d'élèves en difficulté a augmenté de manière significative (Daussin et al., 2011). En effet, les résultats du CEDRE mettent en lumière que le niveau de performance des élèves proches de la médiane n'a pas évolué, que ce soit au primaire ou au collégial (Daussin et al., 2011). Cependant, on observe une diminution de la part des élèves situés dans les niveaux les plus élevés, passant de 10,0 % à 7,1 %, compensée par une augmentation des effectifs dans les niveaux plus faibles (Daussin et al., 2011). Les résultats pour les élèves en difficulté ont notablement chuté, avec un quasi-doublement du pourcentage d'élèves en difficulté de compréhension de l'écrit, passant de 11 % à 21 % de 1997 à 2007 (Daussin et al., 2011). Ces élèves présenteraient des compétences très limitées dans le traitement de l'information écrite et un taux de non-réponse en hausse, préférant s'abstenir plutôt que de risquer une réponse erronée, une attitude influencée par le statut de l'erreur dans le système éducatif (Daussin et al., 2011). L'analyse de ces résultats révèle une détérioration des compétences langagières, avec une maîtrise moindre de l'orthographe, comparativement à il y a vingt ans, principalement marquée par des erreurs grammaticales. Bien que les mécanismes de base impliqués dans l'identification des

mots demeurent stables, le niveau de vocabulaire et la maîtrise orthographique semblent être moins développés. De même, les élèves présentent une compréhension plus faible des énoncés. Cette détérioration des compétences langagières semble être liée à une augmentation notable du nombre d'élèves en difficulté de compréhension de l'écrit, plutôt qu'à des problèmes fonctionnels de lecture (Daussin et al., 2011). Par ailleurs, les résultats de l'opération PISA entre 2000 et 2009 révèlent que ces problématiques semblent toucher différemment les genres, avec les filles affichant de meilleurs résultats que les garçons en lecture et en compréhension de l'écrit, creusant ainsi l'écart entre les genres (Daussin et al., 2011). De plus, l'écart entre les élèves socialement favorisé.e.s et défavorisé.e.s s'accroît, accentuant les inégalités dans les compétences langagières (Daussin et al., 2011).

Cependant, il convient d'aborder ce discours d'aggravation avec prudence, étant donné que « des facteurs externes peuvent influencer le niveau de performance indépendamment du niveau de compétence » (Daussin et al., 2011, p. 140). Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1987), « ce qui importe, au total, n'est pas tant de rechercher un âge d'or ou d'affirmer qu'un drame sans précédent existe. C'est plutôt de prendre au sérieux, aujourd'hui, un problème réel qui existait déjà hier, concernant la qualité de la langue » (p.8), ainsi que les difficultés inhérentes à nos élèves. Par conséquent, ce discours ne se veut pas alarmiste, mais vise plutôt à mettre en lumière la présence de difficultés persistantes en écriture, en lecture, et en ce qui concerne les compétences langagières des élèves.

La synthèse des recherches révèle que le public apprenant demeure confronté à des difficultés significatives tant dans l'acte de lire que dans celui d'écrire (Chartrand, 2007 ; Lord, 2008 ; Lefrançois et al., 2008 ; Gauvin, 2011). Parallèlement, ils affichent des faiblesses dans leurs compétences linguistiques (Biao, 2015). Les résultats des études exposées ci-dessus semblent corroborer les observations faites en milieu scolaire par les personnes enseignantes.

1.1.3 Les perceptions des personnes enseignantes

L'État des lieux sur l'enseignement du français (ÉLEF), réalisé entre 2008 et 2012 par Chartrand et coll., a sondé 801 enseignants à travers le Québec, en prenant en compte des variables telles que le sexe, la formation reçue, les années d'expérience dans l'enseignement du français et le contexte d'enseignement. Les constats formulés par les personnes enseignantes à propos de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue suscitent également des préoccupations. En effet, 77 % des personnes enseignantes qualifient la maîtrise du français au Québec de plutôt mauvaise ou de très mauvaise, une grande majorité estimant même qu'elle s'est détériorée au cours des dix dernières années (Chartrand et Lord, 2010). De plus, près de la moitié des personnes enseignantes remettent en question les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire et doutent de l'accomplissement de l'objectif visant à développer le goût de la lecture (Chartrand et Lord, 2010). Ces inquiétudes se confirment lorsque la moitié des personnes enseignantes considèrent comme insuffisantes les compétences en écriture à la fin du secondaire, et que plus du trois quarts d'entre eux affirment que leurs élèves maîtrisent mal la grammaire à ce stade (Chartrand et Lord, 2010). De plus, la moitié des personnes enseignantes estiment que la plupart des élèves rencontrent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent dans le cadre de leurs cours (Chartrand et Lord, 2010). Ces constats mettent en lumière l'impératif croissant d'un niveau élevé de littératie pour le développement personnel et social (Pierre, 2003). Ils révèlent les lacunes importantes des élèves en performances langagières, alors que des compétences toujours plus élevées sont nécessaires pour une intégration culturelle, civique et professionnelle réussie (Gauvin-Fiset, 2012). Cette étude portant sur les perceptions des enseignants quant aux compétences et aux apprentissages des élèves consiste en la plus récente recherche en ce qui a trait aux difficultés langagières des élèves. À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée depuis 2012 à cet égard.

En somme, malgré les multiples réformes de l'enseignement du français visant à répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage de la langue et de développement des compétences langagières et des habiletés communicationnelles, tant les recherches que les personnes

enseignantes soulignent les difficultés persistantes des élèves en lecture, en écriture et en grammaire.

1.2 POTENTIELLES RAISONS DE CES DIFFICULTÉS

Deux raisons sont avancées pour expliquer ces difficultés. D'une part, certaines recherches rapportent un déclin marqué de l'intérêt pour la lecture, la littérature et la langue (Chartrand et Lord, 2010). En effet, malgré une augmentation du nombre total de lecteurs, en partie grâce à la démocratisation de l'éducation, ces derniers semblent lire moins qu'auparavant (Dufays et al., 2015). Une recherche menée par Baudelot et ses collaborateurs (1999) souligne un déclin de la pratique de la lecture chez les élèves entre le niveau collégial et le lycée. Cette même étude met en évidence une diminution de l'intérêt pour la lecture à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Par ailleurs, les enquêtes effectuées par l'OCDE dans le cadre du programme PISA au cours des années 2000 indiquent que le pourcentage de bons lecteurs dans les pays occidentaux dépasse rarement les 20 %. Bien que l'école soit devenue plus accessible, il est possible qu'elle accueille aujourd'hui une proportion plus élevée de lecteurs en difficulté qu'auparavant. Or, ces difficultés en lecture ne semblent pas se limiter au français. Au contraire, elles apparaissent à une échelle plus large, comme le montre une étude menée par Oliveira (2013) au Brésil. En effet, les élèves de ce pays d'Amérique du Sud, dont la langue est le portugais, présentent des constats similaires à ceux de nos élèves francophones : ils ne lisent pas, manquent d'intérêt et sont résistants à la lecture (Oliveira et Rezende, 2015). Oliveira et Rezende (2015) considèrent ce manque d'habitude de lecture comme l'une des causes de l'échec de l'enseignement du portugais. De ce constat, il est possible de faire l'hypothèse selon laquelle les pratiques de lecture influencent l'ensemble des apprentissages réalisés en classe de français. On pourrait donc penser, tout comme ces chercheuses brésiliennes, que les difficultés en lecture, combinées à une faible fréquence de lecture des élèves francophones, sont également une cause des échecs liés à l'enseignement et l'apprentissage du français.

D'autre part, on assiste à une tendance au cloisonnement des apprentissages qui entrave l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités d'écriture et de lecture (Biao, 2015 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Lord, 2017). Ce cloisonnement empêcherait d'assurer la cohérence et l'efficacité des apprentissages langagiers (Bilodeau, 2005 ; Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Bronckart, 1999 ; Soulé et Aigon, 2008 cités par Biao 2020). De même, il est possible de « supposer que, si les difficultés des élèves persistent et que les méthodes restent sensiblement les mêmes [tel qu'énoncé précédemment], ce sont moins les objets d'enseignement qui sont en cause. D'où la nécessité de s'interroger sur la manière dont ces objets sont déployés dans la classe de français. » (Biao, 2020, p.18) Ce constat apparaît toutefois préliminaire à celui portant sur l'engagement des élèves en lecture et en écriture : en effet, comment favoriser le goût de la lecture ou en accroître la fréquence si les élèves ne perçoivent pas la pertinence des apprentissages qui y sont associés ? Par conséquent, il est crucial de se pencher sur la configuration effective de la discipline française en pratique, en se concentrant notamment sur les liens et les interactions privilégiés entre ses différentes composantes disciplinaires.

1.3 CLOISONNEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Plusieurs études montrent que les personnes enseignantes, dans leurs pratiques, tendent à cloisonner la lecture, l'écriture et la grammaire (Biao et Cardinal, 2025 ; Biao et al., 2021 ; Boivin, Pinsonneault et Côté, 2014 ; Bulea Bronckart, 2015 ; Chartrand et Lord, 2010 ; Daunay, 2005 ; Lord, 2017). En effet, en pratique, on enseigne ces composantes de manière isolée sans montrer la pertinence des liens entre elles (Biao et al., 2021 ; Daunay, 2005 ; Lord, 2017). À cet effet, par l'entremise des résultats de l'ÉLEF, Chartrand et Lord (2010) « montrent qu'il y a un déséquilibre accentué entre les différentes composantes de la discipline français et une tendance claire des enseignants à privilégier les activités de nature orthographique. » (Biao et al., 2021, p.246) Dans cette perspective, *Le Portrait de l'enseignement du français dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean* (PEF) confirme ces conclusions, alors que 80 % des enseignants répondants indiquent qu'ils pratiquent fréquemment ou très fréquemment des activités de nature grammaticale. Ces activités

prennent la forme d'exercices dans le manuel (83 %), d'analyse et de correction de textes (73 %), ainsi que de dictées (87 %) (Biao et Cardinal, 2025).

De surcroît, les résultats de l'ÉLEF (Chartrand et Lord, 2010), comme ceux du PEF (Biao et Cardinal, 2025) mettent en évidence une réalité préoccupante : bien que les activités grammaticales soient fréquentes en classe, leur décontextualisation ne contribue pas nécessairement à renforcer les compétences en lecture et en écriture. Ainsi, comme le soulignent Boivin et Pinsonneault (2016), il est possible d'observer une « rupture entre, d'une part, les finalités de l'enseignement de la grammaire et l'importance accordée à l'enseignement de la langue, et d'autre part les lacunes importantes dans l'utilisation par les élèves de leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture. » (p.109) En effet, la difficulté des élèves à utiliser leurs connaissances grammaticales en contexte d'écriture pourrait être liée au cloisonnement de la grammaire et de l'écriture, alors que celui-ci nuit au transfert des apprentissages, de même qu'à la cohésion entre les apprentissages réalisés en classe (Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Boivin et Pinsonneault, 2016). En outre, pour Bilodeau et Chartrand (2009), cet isolement « porte préjudice à l'élève, qui établit alors difficilement les liens entre les différents objets à l'étude et leur intérêt dans la démarche globale de développement de ses compétences langagières. » (p.79)

De plus, dans les pratiques d'enseignement, les méthodes magistrales et les dictées traditionnelles restent largement prédominantes (Biao et Cardinal, 2025 ; Pallanti et al., 2021). Ces constats découleraient principalement des difficultés rencontrées par les personnes enseignantes pour mettre en œuvre les propositions d'articulation, ainsi que de la réticence de certains face à l'adoption de cette approche, craignant qu'elle ne favorise les élèves plus forts au détriment des plus faibles (Biao et al., 2021). Lorsque les personnes enseignantes tentent d'articuler ou de créer des liens, beaucoup le font de manière unidimensionnelle. Par exemple, Biao (2015) souligne que le texte est utilisé comme prétexte pour aborder des notions grammaticales, mais celles-ci sont peu exploitées pour le développement des compétences en lecture. En d'autres termes, la lecture sert à repérer des formes grammaticales, à les transformer ou à les expliquer. De son côté, le PEF indique

que la grande majorité des personnes enseignantes (83 %) déclarent établir quotidiennement des liens entre la grammaire et l'écriture, ainsi qu'entre la grammaire et la lecture. Bien que leurs discours fournissent peu d'informations sur la nature précise de ces liens, on observe principalement que la grammaire en constitue le point central. En effet, la plupart des personnes enseignantes qui évoquent des liens décrivent ceux-ci comme une incitation faite aux élèves pour réutiliser des notions grammaticales dans leurs productions ou pour repérer, dans des textes (activités de lecture), des éléments précédemment étudiés en grammaire. En outre, 9 % des personnes participantes affirment que les liens entre l'écriture et la grammaire se concrétisent par l'utilisation d'une méthode d'autocorrection lors des productions écrites. Dès lors, ces liens univoques constituent des prétextes. Par ailleurs, les manuels scolaires semblent également constituer un frein à l'implantation en classe de français d'une approche articulée, alors qu'ils établissent peu de liens entre les composantes disciplinaires (Biao, 2015 ; Biao, 2020 ; Bulea Bronckart et al., 2017 ; Chartrand, 2007 ; Roubaud et Sardier, 2021). À cet égard, un rapport de l'ÉLEF révèle que 62 % des personnes enseignantes pensent qu'il faudrait revenir à un enseignement traditionnel. Or, « rappelons que les exercices de grammaire et la dictée, pratiques traditionnelles, s'il en est, sont encore très présents dans les classes de français. » (Chartrand et Lord, 2010, p.23)

Ces observations invitent à se questionner quant à la pertinence d'envisager des approches plus articulées pour améliorer les compétences des élèves et atténuer leurs difficultés en français.

1.4 ARTICULER COMME MOYEN DE SOUTENIR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Afin de promouvoir des démarches de va-et-vient entre l'étude des textes et l'analyse grammaticale, avec pour objectif un réinvestissement mutuel (Bulea Bronckart et al., 2017 ; Bronckart, 2016 ; Coirault et David, 2011) et de création de liens pertinents et bénéfiques entre ces différentes composantes (Soulé et Aigon, 2008), plusieurs personnes chercheuses (Biao et al., 2021 ; Boivin et Pinsonneault, 2018 ; Chartrand et Boivin, 2004 ; Coirault et David, 2011 ; Schneuwly, 2007 ; Vincent, 2015 ; Vincent et Biao, 2022) ont exploré, au cours des dernières années, les pratiques

d'articulation entre la lecture, l'écriture, et la grammaire. Leurs travaux ont permis de mettre en lumière les facteurs favorisant l'articulation entre la langue et le texte ainsi que d'identifier les dimensions et les principes forts de cette articulation.

Dès lors, une approche articulée de la didactique du français « apparaît comme une avenue qu'il convient d'explorer pour réorienter l'enseignement du français » (Biao et al., 2021, p. 247), alors qu'elle permettrait de mieux soutenir les apprentissages que font les élèves et donc, à terme, de pallier les difficultés en français écrit. En effet, dans cette perspective, « la discipline français est [...] envisagée comme un tout articulant plusieurs composantes autonomes, mais en interactions étroites » (Marmy, Stoudmann et Degoumois, 2021, p. 237). À la fois gnoséologique et articulée, cette approche rompt avec l'idée d'une grammaire exclusivement au service du texte (Pallanti et al., 2021), puisque le texte peut également favoriser un retour vers le travail langagier. Ainsi, bien que les différentes composantes de la langue soient clairement définies, elles sont explicitement et dynamiquement mises en relation (Boivin et Pinsonneault, 2021). Dans ce contexte, l'étude de la langue dépasse la simple classification des mots ou des aspects linguistiques, considérant la langue comme un tout indivisible (Roubaud et Sardier, 2021). En somme, l'articulation apparaît comme une voie prometteuse pour structurer l'enseignement du français de manière à renforcer les compétences des élèves et à atténuer leurs difficultés. Elle vise à établir un équilibre harmonieux entre l'analyse des textes et la compréhension grammaticale, tout en favorisant des interactions pertinentes entre les différentes composantes de la classe de français. Plutôt que de fragmenter la langue en éléments distincts, cette approche la conçoit comme un ensemble cohérent, offrant une perspective globale et dynamique sur son fonctionnement. Dans la volonté d'outiller le milieu professionnel, plusieurs spécialistes de la recherche ont exploré les pratiques d'articulation au cours des dernières années.

Leurs différentes recherches ont comme point commun une focalisation sur la pratique enseignante. Nombre d'entre elles explorent l'élaboration et l'expérimentation de séquences didactiques articulant les composantes du français (Biao, 2020 ; Biao et al., 2021 ; Lord, 2017 ; Vincent et al., 2023). Ces travaux visent à comprendre la faisabilité de l'articulation entre l'étude de

la langue et celle des textes littéraires, que ce soit de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture, ou encore de la lecture et de la grammaire autour d'une œuvre de littérature jeunesse (Biao, 2020 ; Lord, 2017 ; Vincent et al., 2023). Ils cherchent également à identifier les espaces potentiels pour cette articulation (Biao et al., 2021) et à explorer les processus de mise en œuvre (Lord, 2017) ou les démarches de collaboration (Vincent et al., 2023). Dans une perspective similaire, d'autres travaux proposent, pour leur part, de nouveaux modèles d'articulation (Chartrand et Boivin, 2004 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Boivin, Pinsonneault et Côté, 2014 ; Gauvin-Fiset, 2012).

Dans l'idée de proposer des outils aux milieux éducatifs, quelques personnes chercheuses se sont penchées sur l'étude de manuels afin d'examiner comment ces derniers intègrent ou soutiennent l'articulation entre langue et littérature (Biao, 2015 ; Coirault et David, 2011). Ces travaux ont permis d'éclairer les bases théoriques de l'articulation et examiner la manière dont les propositions des spécialistes de la didactique sont prises en compte dans les manuels (Biao, 2015). Pour Coirault et David (2011), cette analyse du matériel pédagogique a, en outre, permis de proposer une démarche passant de l'interprétation du texte à son analyse afin d'en démontrer l'efficacité littéraire (Coirault et David, 2011). Dans une perspective plus spécifique, des recherches comme celle de Gagnon-Bishoff (2021), au Québec, et celles de Doubet et Southall (2018), dans le contexte anglo-saxon, explorent respectivement les tensions influençant la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture, ainsi que l'intégration de la lecture et de l'écriture en tant que processus complémentaires au sein des pratiques enseignantes.

D'autres écrits, comme ceux de Vincent et Biao (2022) ou de Bronckart (2015), portent pour leur part sur les étapes de la mise en œuvre de l'approche articulée du français en milieu scolaire. Seuls Turcotte et Caron (2020) semblent avoir tenté d'évaluer les apprentissages liés à la création de liens entre les composantes disciplinaires. Dans leur recherche, ces auteurs ont tenté de déterminer si l'enseignement des connaissances partagées entre la lecture et l'écriture améliore davantage la compréhension en lecture qu'un enseignement dissociant les compétences à lire et à

écrire. Cependant, la tentative de Turcotte et Caron (2020) ne s'est pas spécifiquement intéressée au concept d'articulation tel que nous le définissons.

Par ailleurs, Vincent (2015) souligne que « plusieurs écrits théoriques en français langue première ont mis de l'avant les avantages d'une articulation de la grammaire et de l'écrit en classe de français. Toutefois, certains didacticiens ont avancé que nous ne disposions pas de données suffisantes pour prouver que les savoirs grammaticaux enseignés ont des retombées en lecture et en écriture (Scheuwly, 1998 ; de Pietro, 2009) ». (p.6) Ainsi, la majorité des recherches sur l'articulation s'intéressent à un aspect parcellaire du triangle didactique (Chevallard, 1985 ; Vincent, 2015). En effet, qu'il s'agisse du matériel pédagogique, de la planification, de la mise en œuvre ou des processus de collaboration, ces recherches ont en commun de porter principalement sur la pratique enseignante, si bien qu'aucune d'entre elles ne semble s'intéresser aux retombées réels de l'articulation sur les apprentissages des élèves. De fait, il existe donc un manque de connaissances en ce qui a trait aux avantages de l'articulation sur le développement des compétences langagières des élèves. Cette approche est-elle bénéfique ? Est-ce que les élèves progressent ? Parviennent-ils à effectuer de meilleurs transferts des connaissances ? Ce sont autant de questions auxquelles il apparaît nécessaire de répondre afin d'offrir un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves qui sont ultimement les premiers concernés par la mise en œuvre d'une telle approche articulée.

1.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.5.1 La question de recherche

Notre problématique nous amène ainsi à la question de recherche suivante : quelles sont les retombées d'un dispositif didactique articulé en enseignement du français sur les apprentissages effectifs d'élèves du premier cycle du secondaire ? Dès lors, notre projet a pour objectif d'identifier et de décrire ces retombées.

1.5.2 Les objectifs de la recherche

Pour répondre à cette question, nous poursuivons les objectifs suivants :

- coconstruire avec des personnes enseignantes de français du premier cycle du secondaire un dispositif didactique articulé ;
- de décrire les retombées de la mise en œuvre de ce dispositif didactique articulé sur les apprentissages effectifs des élèves en français.

1.6 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

La réalisation de notre projet répond à un double intérêt, à la fois d'ordre scientifique et social. D'une part, dans un contexte où les recherches en didactique du français sur l'articulation des composantes de la classe de français se multiplient, mais se concentrent presque exclusivement sur les pratiques enseignantes, notre projet vise à combler un vide important de ce domaine didactique : on connaît peu, à ce jour, les retombées réelles de l'articulation sur les apprentissages des élèves eux-mêmes. En recentrant l'attention sur les élèves, notre recherche permettra de documenter empiriquement des effets qui, jusqu'ici, n'ont été que présumés. Ainsi, sur le plan scientifique, notre projet offre l'opportunité d'évaluer les théories sous-tendant l'articulation, en se concentrant non pas sur la simple mise en œuvre de cette approche, mais plutôt en s'intéressant aux retombées de celle-

ci sur les apprentissages effectifs des élèves. C'est en ce sens que notre projet de recherche contribuera à enrichir la réflexion sur les bénéfices que peut apporter l'articulation à l'enseignement du français.

D'autre part, en nous penchant attentivement sur les apprentissages effectifs des élèves, nous répondons à une préoccupation grandissante de la société quant à la qualité de la langue et aux difficultés rencontrées par les élèves en français. Notre objet de recherche permettra ainsi de documenter des pistes de solutions concrètes et adaptées pour relever ces défis et favoriser un meilleur apprentissage du français à l'école. Par ailleurs, le dispositif didactique articulé coconstruit dans le cadre de cette recherche pourra être réinvesti par d'autres personnes enseignantes, offrant une retombée directe et transférable au milieu scolaire.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RECHERCHE

L'intérêt porté aux retombées d'un enseignement articulé du français sur les apprentissages effectifs des élèves requiert de préciser les concepts structurant le devis de recherche. À cette fin, nous présentons d'abord le cadre de référence général à partir duquel sont envisagés les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, soit le triangle didactique, ainsi que la notion d'apprentissage. Nous circonscrivons ensuite la composition de la discipline français afin d'identifier les composantes susceptibles d'être articulées. Nous définissons enfin la notion d'articulation, puis nous examinons les dispositifs et objets didactiques susceptibles d'en soutenir la mise en œuvre en contexte scolaire.

2.1 TRIANGLE DIDACTIQUE

La didactique s'intéresse à la relation entre enseignant, élève et savoirs, relation communément représentée sous la forme du triangle didactique (Halté, 1992 ; Reuter et al., 2013 ; Simard et al., 2019 ; Herling, s.d.). Ce modèle met en lumière l'interaction dynamique de trois pôles, soit le contenu d'enseignement, le sujet apprenant et la personne enseignante (Halté, 1992 ; Reuter et al., 2013 ; Simard et al., 2019 ; Herling, s.d.), et constitue un cadre d'analyse privilégié pour comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cette perspective, la personne enseignante est envisagée comme l'acteur ou l'actrice responsable de la mise en relation des contenus avec les élèves (Reuter et al., 2013). L'enseignement correspond ainsi à l'ensemble des activités qu'il déploie afin de rendre ces contenus accessibles, compréhensibles et appropriables. L'élève, pour sa part, est considéré dans sa dimension de sujet apprenant, porteur de caractéristiques individuelles qui influencent son rapport aux savoirs (Reuter et al., 2013) ainsi que sa relation avec la personne enseignante. Il ou elle ne constitue pas un simple récepteur ou une simple réceptrice des contenus, mais un acteur ou une actrice engagé.e dans un processus d'appropriation et en relation avec autrui (Reuter et al., 2013).

Enfin, les savoirs renvoient aux objets d'enseignement et d'apprentissage, envisagés dans leur dimension épistémologique et disciplinaire (Halté, 1992 ; Simard et al., 2019). Le contenu d'enseignement ne se réduit pas à un ensemble de notions : il comprend des savoirs, des savoir-faire et un certain rapport aux savoirs. Selon Reuter et coll. (2013), cette dimension constitue une particularité de la didactique, en ce que le contenu, défini disciplinairement, est au cœur de l'analyse et ne peut en être exclu.

Ces trois pôles sont liés par des relations spécifiques. La relation didactique, entre l'enseignant et le savoir, concerne la définition des objectifs d'apprentissage, la planification des séances, l'organisation et la scénarisation des contenus, le choix des méthodes, la conception des situations d'apprentissage, la sélection des ressources et l'évaluation (Herling, s.d.). Elle renvoie à la manière dont l'enseignant transforme un savoir de référence en contenu enseignable. Comme le souligne Reuter et coll. (2013), « l'enseignant construit son enseignement en fonction de multiples facteurs : ce qui est prescrit, ses connaissances sur ce qui est prescrit, son appréciation de ce qui est possible avec les élèves d'une classe » (p. 92). La relation pédagogique, entre l'enseignant et l'apprenant, touche à la gestion de classe, à la posture professionnelle, à l'encadrement, aux rétroactions ainsi qu'au climat scolaire. Elle inclut les interactions et les modalités de participation, qui influencent directement les conditions d'apprentissage (Herling, s.d.). Reuter et coll (2013) rappelle à cet égard que « enseignants et élèves [...] contribuent à construire, maintenir ou transformer ce climat scolaire facilitant, ou pas, l'enseignement et les apprentissages » (p. 93). La relation d'apprentissage, entre l'apprenant et le savoir, concerne, quant à elle, les stratégies d'apprentissage mobilisées par l'élève, sa capacité d'attention, sa compréhension des contenus, son engagement et sa motivation, sa métacognition ainsi que son autonomie. Elle se manifeste à travers la mobilisation des compétences, les réussites et les obstacles rencontrés (Herling, s.d.).

Ainsi, le triangle didactique permet de penser l'apprentissage comme un phénomène relationnel : il résulte de l'interaction constante entre contenus, personnes actrices et contextes. Cette interdépendance conduit à préciser la notion même d'apprentissage.

2.1.1 Les apprentissages

L'apprentissage peut être défini comme un processus d'appropriation progressive des savoirs, impliquant transformation, restructuration et stabilisation des connaissances. Il ne correspond pas à une simple accumulation d'informations, mais à une activité cognitive par laquelle le sujet construit du sens, établit des liens et ajuste ses représentations. Ainsi, l'apprentissage renvoie à la fois au processus (le fait d'apprendre) et à son résultat (le fait d'avoir appris) (Reuter et al., 2013).

Les apprentissages sont conditionnés par les caractéristiques de l'apprenant — âge, développement cognitif, expériences antérieures — et par la programmation didactique, qui articule progression disciplinaire et niveau des élèves (Reuter et al., 2013). Leur réalisation suppose la mise en place de situations didactiques structurées par la personne enseignante favorisant la rencontre entre l'élève et les savoirs. Dans cette perspective, on distingue le savoir au sens déclaratif (apprendre que...) et le savoir-faire au sens procédural (apprendre à...). Les compétences résultent de la mobilisation intégrée de ces ressources dans des situations données (Reuter et al., 2013). Dans le cadre de cette recherche, lorsque nous évoquons les apprentissages, nous nous intéressons principalement aux savoirs et savoir-faire effectivement construits par les élèves.

Ces apprentissages s'inscrivent dans une discipline scolaire donnée. Il importe donc de préciser comment la discipline français peut être structurée et quelles composantes sont susceptibles de faire l'objet d'apprentissages.

2.2 COMPOSITION DE LA DISCIPLINE *FRANÇAIS*

En dépit d'une didactique disciplinaire partagée, aucun consensus ne se dégage quant à la composition précise de la discipline français (Garcia-Debanc et Bulea Bronckart, 2021). Les écrits

mobilisent des terminologies divergentes pour en établir les constituantes, et la littérature scientifique propose plusieurs modèles de structuration disciplinaire. Alors que certains auteurs et certaines autrices s'intéressent aux compétences, d'autres privilégient la notion de composante. Or, lorsqu'il s'agit de composantes, les didacticiens et les didacticiennes ne s'entendent pas quant à leur nature : lecture, littérature, langue, grammaire, pratiques langagières, écriture, oral, etc. Les divers agencements de ces composantes renvoient chacun à une conception particulière de la discipline. La section suivante présentera ces modèles afin de préciser celui retenu dans le cadre de la présente recherche.

2.1.1 Le modèle proposé par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Au secondaire, le PFEQ (MELS, 2004/2006) s'engage dans le développement de trois compétences chez l'élève : *lire et apprécier des textes variés*, *écrire des textes variés* et *communiquer à l'aide de modalités variées*. Chacune de ces compétences englobe quatre composantes, telles que *construire du sens*, *mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* ou encore *réfléchir à sa pratique de scripteur*. Il importe toutefois de noter que ces composantes ne coïncident pas avec la conception adoptée par les spécialistes de la didactique du français. Alors que, pour ces derniers, le terme « composante » désigne l'ensemble des éléments constitutifs de la discipline (lecture, écriture, oral, grammaire, etc.), entendus comme des champs d'activités porteurs de connaissances, les composantes définies par le PFEQ correspondent plutôt à des habiletés à développer au sein des compétences.

De surcroît, le programme québécois se distingue des approches françaises et suisses en n'accordant pas d'emblée une place centrale aux connaissances grammaticales. L'étude de la langue est intégrée à la compétence *Écrire des textes variés* (Paolacci et Lannelongue, 2021). Les programmes éducatifs instaurent ainsi une hiérarchie des compétences selon laquelle l'oral, la lecture et l'écriture apparaissent comme plus importants que l'étude de la langue, laquelle est envisagée comme étant au service de ces champs d'activités langagières (Paolacci et Lannelongue, 2021).

Dans cette perspective, l'étude de la langue se trouve reléguée à une position subordonnée par rapport aux pratiques de la langue en discours : la langue est envisagée comme un instrument au service de l'écriture plutôt que comme un objet d'étude en soi (Paolacci et Lannelongue, 2021).

Or, selon notre perspective, partagée également par Boivin et Pinsonneault (2021) ainsi que par Merhan et Gagnon (2021), l'articulation que nous envisageons ne s'inscrit pas dans une logique hiérarchisante. Elle vise plutôt à optimiser le développement des compétences langagières tout en évitant une instrumentalisation des apprentissages et en préservant l'autonomie des différentes composantes (Biao et al., 2021). Dans cette optique et afin de soutenir l'établissement de liens pertinents et féconds entre les composantes de la classe de français (Soulé et Aigon, 2008), nous jugeons préférable d'articuler les composantes plutôt que les compétences telles que proposées par le PFEQ, puisque cette organisation tend à présenter la langue principalement comme un appui aux pratiques discursives, ce qui peut contribuer à une lecture plus instrumentale des apprentissages grammaticaux (Demougin, 2011 ; Colognesi et De Schepper, 2011). En tant que composante autonome, la grammaire participe, à notre avis, à la construction de sens. Afin de l'intégrer pleinement au processus d'articulation, il convient donc d'articuler les composantes de la classe de français. Dès lors, une question s'impose : quelles sont ces composantes ?

2.1.2 Les modèles savants

La pluralité des terminologies et des modèles disciplinaires devient problématique lorsque l'on s'intéresse, comme c'est notre cas, à l'articulation des différentes composantes de la classe de français. Dans cette optique, déterminer les « composantes » à articuler se révèle complexe, tant leur définition varie d'un écrit à l'autre.

Plusieurs personnes chercheuses, comme celles du collectif *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* ou encore ceux et celles ayant contribué à l'ouvrage *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, structurent la discipline français

autour du binôme langue-littérature. Selon cette perspective, « la langue renvoie à la connaissance des mécanismes linguistiques [...] alors que la littérature désigne la connaissance des écrivains [et des écrivaines], de leurs œuvres, des procédés et des mouvements littéraires » (Simard et al., 2019, p. 210). Or, nous écartons l'usage de ce couple de composantes, dont les nomenclatures s'éloignent grandement de celles mobilisées dans les programmes québécois ainsi que de celles couramment utilisées dans les milieux scolaires avec lesquels nous collaborons étroitement dans le cadre de cette recherche.

Selon Schneuwly (2007), la discipline « français » se compose de trois composantes interdépendantes : la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature, ainsi que les pratiques langagières dans des situations pour l'essentiel publiques. Ces composantes entretiennent entre elles des relations complexes, de même qu'avec les connaissances de référence sur lesquelles elles s'appuient (Schneuwly, 2007). De manière plus synthétique, on reconnaît chez Schneuwly (2007) la grammaire, la littérature et les pratiques langagières. Pour Soucy (2023), la discipline « français » englobe plutôt cinq composantes : la grammaire et la littérature, comme Schneuwly (2007), auxquelles s'ajoutent l'écriture et l'oral, issus d'une division des pratiques langagières, ainsi que la lecture. En revanche, Boivin et Pinsonneault (2014) proposent un modèle à quatre composantes, en retirant la littérature du modèle de Soucy.

C'est ce modèle à quatre composantes — grammaire, lecture, oral et écriture — qui nous paraît le plus pertinent pour structurer la discipline français dans le cadre de la présente recherche. Comme Soucy (2023) ainsi que Boivin et Pinsonneault (2014), nous estimons qu'il importe de distinguer l'oral et l'écrit : bien qu'ils relèvent tous deux des pratiques langagières, ils présentent des différences significatives sur les plans sémiotique, cognitif, social et didactique. Par ailleurs, à l'instar de Boivin et Pinsonneault (2014), nous considérons que la lecture englobe à la fois le travail des textes littéraires et des textes courants. Dans cette perspective, la littérature n'apparaît plus comme une composante autonome, mais se manifeste plutôt comme un ensemble de connaissances littéraires intégrées à la lecture. De plus, la grammaire représente une composante particulièrement pertinente

de la classe de français, et donc un objet d'articulation central, puisqu'elle constitue le principal point de convergence des modèles théoriques recensés. Enfin, ce modèle correspond davantage aux catégories privilégiées dans les milieux scolaires québécois, ce qui facilite l'arrimage avec la pratique enseignante et les réalités des milieux scolaires.

2.1.3 Le modèle choisi

La recension des écrits a permis de dégager la grammaire, la lecture, l'oral et l'écriture comme les composantes structurant la discipline français. La section suivante vise à définir chacune de ces composantes, de manière à expliciter le modèle disciplinaire retenu et à préciser celles qui seront articulées dans le cadre de notre projet de recherche.

2.1.3.1 La grammaire

La grammaire, également désignée sous les termes de langue ou de compétences langagières, se caractérise en tant que système organisé de savoirs (Biao, 2015) et de connaissances du fonctionnement de la langue. Elle offre aux élèves l'occasion d'appréhender leur langue de manière plus approfondie et de remodeler leurs conceptions antérieures à son égard (Schneuwly, 2007). En tant qu'agrégation de l'ensemble des savoirs et des savoir-faire mobilisables lors des situations de compréhension ou de production du langage, la grammaire contribue pleinement au développement des compétences langagières (Biao, 2015). Ces savoirs et savoir-faire renvoient aux composantes linguistiques, discursives et communicationnelles du langage (Biao, 2015), lesquelles sont sollicitées de manière indissociable dans les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral. Les compétences grammaticales se sont ainsi réparties en sept sections : lexique, orthographe d'usage, conjugaison, accords, syntaxe, ponctuation, organisation et cohérence du texte (Paolacci et Lannelongue, 2021).

Dans une perspective d'articulation, la grammaire s'impose comme une composante essentielle à articuler, dans la mesure où l'analyse littéraire tout comme le processus rédactionnel reposent en partie sur une connaissance approfondie des mécanismes grammaticaux. Ces connaissances soutiennent la compréhension et l'interprétation du sens en lecture, tandis que les activités d'écriture exigent la mobilisation de ressources grammaticales variées et intégrées.

2.1.3.2 La lecture

La lecture, tantôt désignée sous les appellations de littérature ou de lecture littéraire, consiste en un ensemble de textes où la langue « se vit pleinement par ses locuteurs, où se forgent une identité culturelle et la conscience d'appartenance historique [...] En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue. » (Aron et Viala, 2009, p.3) Elle occupe ainsi un rôle essentiel dans la formation sociale et linguistique de l'individu (Biao, 2015). À cette définition, Schneuwly (2007) ajoute que « la lecture se nourrit du texte et de son interprétation qui transforme la lecture. » (p.19) Autrement dit, l'acte de lecture modifie le texte qui en est l'objet et l'œuvre ne prend son sens que par l'actualisation réalisée par le lecteur ou la lectrice. Par conséquent, le sens littéraire émerge donc exclusivement à travers l'expérience de lecture.

Il demeure toutefois crucial de souligner que ces définitions tendent à restreindre la notion de lecture à la seule lecture d'œuvres littéraires. Or, les textes courants constituent également des pratiques culturelles qui contribuent à façonner l'identité, tout en donnant accès à une diversité d'usages de la langue, et ce, dans une relation de complémentarité avec les textes littéraires. Par ailleurs, en classe de français, la lecture s'expérimente également à travers des textes courants : article de journaux, capsule d'information, documentaire, etc. Ainsi, nous retenons le terme *lecture* pour désigner la composante à articuler, alors que cette nomenclature englobe à la fois la lecture littéraire et la lecture non littéraire.

2.1.3.3 L'écriture et l'oral

Enfin, parmi les composantes énoncées par Schneuwly, les pratiques langagières englobent le genre textuel et la maîtrise des divers discours, constituants fondamentaux du langage (Schneuwly, 2007). Selon cet auteur, « c'est dans ce travail sur les pratiques langagières qu'une ouverture est possible vers d'autres disciplines scolaires, car ces dernières impliquent toujours une bonne maîtrise des formes de lecture et d'écriture qui leur est propre. » (p.21) Ces pratiques langagières se manifestent à travers deux catégories d'actions langagières, à savoir l'action langagière orale et l'action langagière écrite, renvoyant ainsi au fonctionnement du langage en contexte (Biao, 2015). Or, bien que deux actions présentent des points communs, elles ne sont pas identiques. À cet égard, Giasson (2011) précise que « les textes écrits présentent des particularités sur les plans de la syntaxe, du lexique et de la structuration des messages. De plus, les stratégies de traitements sont différentes à l'oral et à l'écrit. » (p.8) Étant donné que les connaissances mobilisées par l'oral et l'écriture diffèrent de manière significative, il apparaît pertinent de distinguer l'action langagière orale de l'action langagière écrite, en les considérant comme deux composantes distinctes dans le cadre de l'articulation : l'écriture et l'oral. Cette nomenclature est d'ailleurs celle adoptée par les personnes enseignantes du milieu scolaire, ce qui la rend particulièrement adéquate dans le cadre d'une recherche visant une applicabilité directe en contexte éducatif.

À l'issue de cette démarche d'analyse et de définition, nous définissons les composantes de la classe de français comme étant la grammaire, la lecture, l'oral et l'écriture. Pour nous, ces quatre éléments interagissent de manière complémentaire. Bien qu'elles possèdent des frontières définies, celles-ci demeurent perméables et reposent sur des connaissances partagées.

2.1.4 La théorie des connaissances partagées

La théorie des connaissances partagées postule que les différentes composantes cognitives impliquées dans la lecture et l'écriture mobilisent un ensemble de connaissances tant générales que

procédurales (Soucy, 2022), notamment des connaissances liées à la phonologie, à la syntaxe, à la sémantique et à l'organisation textuelle. À cet égard, Graham (2020) souligne que les lecteurs et les lectrices tout comme les écrivains et les écrivaines s'appuient sur un réservoir commun de connaissances lors de leurs activités respectives, ce qui suggère une interconnexion étroite entre les processus de lecture et d'écriture.

L'existence de telles connaissances partagées conforte la pertinence de concevoir la discipline français de manière articulée, dans la mesure où des liens bidirectionnels peuvent être établis entre les connaissances liées aux différentes composantes. Cependant, notre réflexion va au-delà de celle proposée par Soucy (2020) en considérant que ces connaissances partagées ne se limitent pas aux seules relations entre la lecture et l'écriture. Nous soutenons plutôt que l'écriture et la lecture entretiennent également des liens avec l'oral ainsi qu'avec la grammaire.

C'est dans cette perspective que Schneuwly définit le français comme une unité autonome, articulée et ouverte. Sur la base de ces connaissances partagées, nous avançons donc que les composantes de la classe de français, soit la lecture, l'écriture, l'oral et la grammaire, peuvent être articulées, chacun assumant tour à tour différents statuts, et ce, de manière à instaurer une relation de réciprocité fondée sur un réinvestissement mutuel et partagé.

2.3 NOTION D'ARTICULATION

2.3.1 Une pluralité terminologique

L'idée qu'il est possible d'articuler les différentes composantes de la langue dans son enseignement est largement discutée dans la littérature, bien que les auteurs et les autrices mobilisent des terminologies variées, chacune renvoyant à une conception précise des modalités de cette articulation. Cette pléthore terminologique met en évidence la nécessité de distinguer par une nomenclature distincte, l'articulation opérant au *niveau linguistique* de celle qui se réalise au *niveau*

didactique (Garcia-Debanc et Bulea Bronckart, 2021). À cet égard, Garcia-Debanc et Bulea Bronckart (2021) proposent de réserver les termes *interactions* ou *interdépendances* au niveau linguistique et d'employer le terme *articulation* pour désigner le niveau didactique. Cette différenciation terminologique permet « de circonscrire la réflexion sur la mise en forme scolaire des aspects imbriqués du fonctionnement langagier. » (Garcia-Debanc et Bulea Bronckart, 2021, p. 13) Nous adhérons à cette distinction lexicologique, puisque, pour nous, l'articulation s'opère au niveau des composantes de la classe de français. Plus englobante, elle dépasse les liens réalisés au sein d'une même composante et vise l'établissement de relations significatives entre les composantes disciplinaires : la lecture, l'écriture, la grammaire et l'oral. Toutefois, même en réservant les termes *interactions* et *interdépendances* au niveau linguistique, le problème terminologique demeure, puisque de nombreux autres termes sont employés de manière interchangeable pour décrire le processus d'articulation, contribuant ainsi au caractère « non fixe » de ce concept. Une recension des écrits sur le sujet, nous a permis d'identifier les différentes terminologies utilisées et de remettre en question — voire de rejeter — leur usage comme synonyme du terme articulation, et ce, pour des raisons de justesse conceptuelle.

Pour certains auteurs et certaines autrices, dont Montésinos-Gelet et Morin (2011), l'articulation renvoie à une intégration de la lecture et de l'écriture. D'une part, sur le plan plus général, *Le Petit Larousse illustré* (2022) définit l'action d'intégrer comme le fait de faire entrer un élément dans un ensemble plus vaste. Cette définition présuppose un processus d'assimilation par lequel l'une des composantes perd son intégralité au bénéfice d'une autre. Une telle conception confine le littéraire au statut de simple matériau de travail (Colognesi et de Schepper, 2011). Dans ce cadre, « la grammaire textuelle est [...] de la grammaire faite dans le texte, sans considération [...] pour le texte lui-même. » (Colognesi et de Schepper, 2011, p.74) D'autre part, sur le plan didactique, *le Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) définit l'intégration comme l'« action d'associer différents objets d'étude, d'un même domaine ou de divers domaines, dans une même planification d'enseignement-apprentissage ». Bien que cette définition permette d'éviter le piège de l'assimilation en plaçant les objets d'étude sur un plan plus équivalent, elle tend à réduire l'intégration à une simple

juxtaposition temporelle. Rapprocher deux objets au sein d'une même planification n'implique pas nécessairement la création de liens fonctionnels, dynamiques ou réciproques entre eux. Dès lors, que l'intégration soit conçue comme l'absorption d'une composante par une autre ou comme une mise en coprésence dans un même espace-temps pédagogique sans interdépendance explicite, elle ne rend pas compte de la synergie visée. C'est cette double limite qui nous conduit à rejeter l'usage du terme *intégration* comme synonyme d'*articulation*.

Dans une perspective similaire, Balsiger et coll. (2016, p.177) décrivent l'articulation entre langue et littérature comme « une démarche didactique qui vise à instrumentaliser la littérature au service de l'étude de certains phénomènes langagiers. » Nous remettons en question cette perspective, car l'*instrumentalisation*, entendue comme le fait de réduire un objet à un simple outil (Petit Larousse illustré, 2022), ne permet pas d'envisager une interdépendance ou une influence réciproque entre les composantes. Or, selon nous, l'articulation « ne situe pas les apprentissages linguistiques et littéraires sur des pôles distincts dont il s'agit de déterminer lequel est au service de l'autre » (Colognesi et de Schepper, 2011, p.75). Elle vise plutôt à dépasser la dichotomie entre l'étude linguistique de la langue et l'analyse stylistique des textes littéraires (Adam, 2016), en permettant que le texte soutienne l'étude de la langue et que les apprentissages grammaticaux alimentent la compréhension textuelle (Schneuwly, 2007). En ce sens, l'articulation ne consiste pas à séparer l'entrée littéraire de l'étude linguistique (Colognesi et de Schepper, 2011), mais à faire en sorte que lecture, écriture, oral et grammaire, se répondent et se renforcent mutuellement. Dans cette perspective, la littérature ne peut être considérée comme un simple outil d'observation de la langue dans un contexte donné. À l'inverse, « les activités de lecture, d'écriture et de langue sont étroitement reliées entre elles de façon à faire sens les unes par rapport aux autres. Les séances au sein de la séquence présentent cependant des dominantes en fonction des apprentissages visés » (Deronne, 2016, p.122).

D'autres auteurs et autrices caractérisent plutôt l'articulation comme une alternance des composantes (De Peretti, 2011). Or, selon le *Petit Larousse illustré* (2022), *alterner* signifie succéder

de manière répétée dans l'espace ou dans le temps. Si cette alternance est possible, elle n'assure toutefois pas l'existence de relations d'interdépendance entre les activités réalisées, relation pourtant constitutive de l'articulation telle que nous la définissons. Vrydaghs (2011) mobilise quant à lui le terme *coordination*, défini comme le fait d'agencer des éléments en vue d'obtenir un ensemble cohérent, un résultat déterminé (Petit Larousse illustré, 2022). De manière similaire, Fourtanier (2011) évoque une *imbrication*, entendue comme la disposition d'éléments étroitement liés (Petit Larousse illustré, 2022). De même, l'expression de *mise en rapport*, soit l'établissement d'un contact ou d'une rencontre (Petit Larousse illustré, 2022), n'implique pas, en tant que telle, une relation d'interdépendance, de réciprocité. Bien que pertinentes, ces nomenclatures n'impliquent que des liens superficiels entre les composantes et ne présupposent ni réciprocité ni enrichissement mutuellement. Pour cette raison, nous rejetons leur emploi comme synonymes d'articulation.

Burdet et Guillemin (2011) proposent pour leur part le terme *complémentarité*. Celui-ci met de l'avant l'importance de relations étroites entre les composantes, mais suggère que celles-ci seraient en elles-mêmes, incomplètes. Nous écartons donc également cette typologie. De surcroît, nous rejetons l'emploi du terme *transfert* comme synonyme d'*articulation*. Le transfert, défini comme l'action de déplacer quelque chose (Petit Larousse illustré, 2022), repose sur une logique unidirectionnelle et suppose que les composantes sont des entités distinctes, excluant ainsi le principe de réciprocité qui fonde l'articulation.

Enfin, bien que pour certains auteurs et certaines autrices, tels que Chartrand et Boivin (2004), utilisent indifféremment *articuler* et *décloisonner*, d'autres, comme Biao et coll. (2021), distinguent ces notions. Selon le *Petit Larousse illustré* (2022), *articuler* signifie joindre ou relier harmonieusement ou dans un ordre logique les éléments d'un ensemble. Cette définition implique l'organisation et l'établissement de liens spécifiques entre les composantes, les éléments, de la discipline *français*, et renvoie à l'idée de *relation* proposé par Demougin (2011), Colognesi et de Schepper (2011) et Ahr (2011) qui présuppose une interdépendance et une influence réciproque entre les composantes. À l'inverse, le *décloisonnement* est défini comme une opération visant à

« enlever les cloisons qui empêchent les relations entre les disciplines » (Le Petit Larousse illustré, 2022). Ainsi, le décloisonnement se limite à la suppression de barrières qui séparent traditionnellement les contenus scolaires, sans garantir que les élèves saisiront l'utilité des apprentissages linguistiques pour la compréhension et l'interprétation des textes (Biao et al., 2021), et inversement. C'est pourquoi nous privilégions le terme *articulation*, qui implique davantage qu'une simple suppression de frontières.

En somme, ce travail de définition nous amène à préférer, parmi la pluralité de nomenclatures renvoyant, dans les différents ouvrages et articles scientifiques, à l'articulation, le terme *articulation*, alors que celui-ci présuppose une interdépendance des composantes de la classe de français et une influence réciproque entre elles, de même qu'il exige des interactions entre les diverses composantes de l'enseignement du français : lecture, écriture, oral et grammaire (Biao et al., 2021). Bref, c'est sur la base de ce choix terminologique que nous pouvons définir la notion d'articulation.

2.3.2 Une définition de l'articulation

L'articulation, décrite comme circulaire pour certains (Bishop, 2021), à la fois ascendante et descendante pour d'autres (Coirault et David, 2011), ponctuée d'allers et de retours ou de va-et-vient (Biao et al., 2021), ou encore marquée par la création de liens bidirectionnels (Bulea Bronckart, 2015) et de synergies (Schneuwly, 2007), apparaît, en somme, comme une démarche interactionnelle et réciproque entre textes et ressources langagières. Ces différentes appellations renvoient à une même idée fondamentale : celle d'interaction et de réciprocité inhérente au concept d'articulation. Grâce à son caractère interactif, l'articulation favoriserait la réussite des apprentissages, alors que les élèves seraient — cela reste à démontrer — en mesure « de mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue dans le texte lu et, du coup, de mieux apprécier le texte grâce à l'analyse qui en est faite à l'aide des notions langagières étudiées. » (Biao et al., 2021) Par conséquent, nous croyons qu'il est nécessaire d'établir une réciprocité entre le texte et l'étude de la langue afin de favoriser un réinvestissement mutuel et partagé.

Cette approche, à la fois gnoséologique et articulée, rompt avec l'idée d'une grammaire exclusivement au service du texte (Pallanti et al., 2021). Plusieurs auteurs et autrices soulignent d'ailleurs le caractère non hiérarchisant de l'articulation (Boivin et Pinsonneault, 2021 ; Merhan et Gagnon, 2021), laquelle vise plutôt à améliorer le développement des compétences langagières tout en évitant une instrumentalisation des apprentissages et en préservant une certaine autonomie des différentes composantes (Biao et al., 2021). Ainsi, l'articulation ne positionne pas les apprentissages linguistiques et littéraires sur des pôles distincts dont l'un serait subordonné à l'autre (Colognesi et de Schepper, 2011), mais facilite plutôt l'établissement de liens pertinents et bénéfiques entre les composantes de la classe de français (Soulé et Aigon, 2008). Bien que les différentes composantes de la langue soient clairement définies, elles sont mises en relation de manière explicite et dynamique (Boivin et Pinsonneault, 2021). Comme le mentionne Chartrand et Boivin (2004), l'articulation vise à lier les activités de métalinguistiques aux activités de lecture et d'écriture afin de développer les habiletés discursives des élèves. Dans cette optique, les apprentissages grammaticaux sont réinvestis au profit de la compréhension textuelle, tandis que le texte permet l'approfondissement d'une notion de langue (Schneuwly, 2007). L'articulation ne découpe donc pas les apprentissages langagiers et l'entrée en littérature (Colognesi et de Schepper, 2011). Dès lors, « la linguistique n'apparaît pas comme simple pourvoyeuse d'outils normatifs » (Demougin, 2011, p.30), pas plus que les apprentissages grammaticaux ne peuvent se limiter à de simples connaissances déclaratives (Colognesi et de Schepper, 2011), puisqu'ils participent directement à la construction du sens. Dans cette approche intégrale et non hiérarchisante qu'est l'articulation, l'étude de la langue ne se limite pas à l'apprentissage de la classification des mots ou des aspects linguistiques (Roubaud et Sardier, 2021). Les composantes ne peuvent être envisagées isolément, car elles forment un tout cohérent (Roubaud et Sardier, 2021). Kervyn (2016, p.108) souligne à cet égard que l'articulation repose sur « un processus d'apprentissage-développement du sujet via l'appropriation d'artéfacts culturels et d'usages de ces artéfacts ». Comme le rappelle Bishop (2021, p.55), la grammaire « ne peut être une fin en soi, isolée et distincte, elle doit être au service de la compréhension et de l'expression. » L'apprentissage du français doit être abordé de manière globale (Bishop, 2021), c'est-à-dire en

concevant les compétences en lecture, en écriture, en oral et en grammaire comme intimement liées, et en rendant visibles ces liens aux yeux des élèves par l'entremise de séquences didactiques articulées.

L'articulation vise à résoudre certaines difficultés des élèves (Musset, 2011), en mobilisant les apprentissages grammaticaux pour soutenir la compréhension des textes et en utilisant le texte pour approfondir les notions de langue. Les relations ainsi créées entre activités de lecture et activités d'écriture favoriseraient le développement d'habiletés discursives chez les élèves (Biao et al., 2021). Certains auteurs et certaines autrices mettent de l'avant le caractère interactionnel (Bishop, 2021 ; Bulea Bronckart, 2015 ; Coirault et David, 2011 ; Schneuwly, 2007) de l'articulation et d'autres résument l'articulation à sa nature non hiérarchisante (Boivin et Pinsonneault, 2021). Dans une perspective plus globalisante, l'articulation se définit comme une démarche didactique (Bronckart, 1999) et pédagogique (Chartrand et Boivin, 2004) intégrée, interactionnelle et non hiérarchisante. Biao et coll. (2021) en donnent une définition particulièrement éclairante : « articuler, c'est mettre en place des activités qui permettent de penser l'enseignement de la discipline français en tenant compte de la nécessité de développer chez les élèves une maîtrise de la langue à même de l'aider à mieux lire et à mieux écrire tout texte. » (Biao et al., 2021, p. 247-248) Ainsi comprise, l'articulation mobilise différentes démarches didactiques et pédagogiques visant à lier les composantes de la classe de français, de manière à ce qu'elles se nourrissent réciproquement, sans jamais instrumentaliser l'une des composantes au profit d'une autre. Elle respecte l'intégralité de chaque composante et crée des espaces de rencontres entre l'étude des textes et l'étude de la langue (Biao et al., 2021). Par conséquent, dans une approche intégrale et non hiérarchisante de la discipline français, il devient impossible de donner la priorité à une composante plutôt qu'à une autre, puisqu'elles forment un ensemble cohérent et interdépendant.

Dans le but de favoriser la mise en œuvre de l'articulation, plusieurs personnes chercheuses et didacticiennes ont conceptualisé des modèles (Biao, 2020 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ;

Chartrand et Boivin, 2004 ; Dolz et al., 2001 ; Gauvin-Fiset, 2012 ; Myhill et al., 2013). Parmi ceux-ci, la séquence didactique nous apparaît toutefois comme le modèle à privilégier.

2.4 SÉQUENCE DIDACTIQUE COMME LIEU D'ARTICULATION

Les modèles ou dispositifs didactiques constituent des lieux privilégiés d'articulation dans la recherche, puisqu'ils visent à faciliter la planification et la mise en œuvre d'un enseignement articulé de la discipline français. Ces modèles, variés tant dans leur forme que dans leur contenu, intègrent parfois l'ensemble des composantes de la classe de français ou, à l'inverse, proposent une articulation plus restreinte entre seulement deux composantes. Le nombre de composantes mobilisées et les possibilités quant aux objets pouvant être articulés nous amènent à critiquer, voire à en écarter quelques-uns, et à privilégier l'usage de la séquence didactique pour la conception d'un dispositif didactique articulé.

2.4.1 La séquence didactique

Très répandue dans la littérature, la séquence didactique apparaît souvent dans les recherches portant sur l'articulation, notamment comme cadre structurant à l'articulation. Dolz et coll. (2001) définissent la séquence didactique comme « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral et écrit » (p.6). Leur modèle se décompose en quatre étapes distinctes : la mise en situation, la production initiale, les modules d'apprentissages et la production finale. En amorce, la mise en situation s'attèle à orienter l'objet d'étude et à préparer le terrain pour la séquence à venir. La production initiale, deuxième étape, consiste en la rédaction d'un texte par l'élève, et ce, sans qu'il ait préalablement réalisé d'apprentissage portant explicitement sur le genre à l'étude. Cette production favorise l'activation des connaissances antérieures des élèves et son analyse permet à la personne enseignante de cerner les difficultés des élèves et de cibler les notions à travailler. Les modules d'apprentissages, qui constituent le cœur de la séquence, regroupent les activités visant à travailler les caractéristiques du genre étudié. Enfin, la production

finale, dernière phase de la séquence, peut prendre la forme d'une évaluation formative ou sommative, fournissant ainsi un moyen à la personne enseignante de mesurer l'impact des modules d'apprentissages sur le travail des élèves. La figure suivante présente les différentes étapes de la séquence didactique (Dolz et al, 2011).



Figure 1. La séquence didactique (Dolz et al., 2001)

À cette définition, Boivin et Pinsonneault (2021) ajoutent que la séquence didactique constitue un dispositif qui favorise l'activation des connaissances antérieures, la prise de conscience d'un problème, la formulation et la vérification d'hypothèses, ainsi que la rédaction d'un court texte. En outre, Biao et coll. (2021) précisent qu'elle peut également agir comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, alors qu'elle prend appui sur le genre textuel, notion considérée comme facilitatrice de l'articulation. Selon eux, le genre « offre des perspectives d'articulation langue-texte puisqu'il en résulte des occasions de pratique de la langue et de construction de connaissances explicites sur certains fonctionnements langagiers propres au genre travaillé » (p.251). Toutefois, sans nier la pertinence structurante du genre, nous ne considérons pas, comme ces auteurs et ces autrices, qu'il constitue l'unique principe d'organisation d'une séquence. Une séquence didactique peut également être élaborée à partir d'un ouvrage littéraire ou non, d'une stratégie ou d'un processus.

De surcroît, toujours selon Biao et coll (2021), il est préférable de penser l'articulation langue-texte dans le cadre d'une séquence didactique, car elle « se déploie plus facilement dans un cadre plus grand que celui de l'activité » (p. 262-263). L'activité décrochée n'est d'ailleurs pas incompatible avec une approche articulée. En effet, l'articulation se construit lentement : plusieurs activités sont

nécessaires pour établir des liens significatifs entre l'étude de la langue et celle des textes. À cet égard, « toutes les activités menées, dans le cadre d'une séquence, ne peuvent faire l'objet d'articulation. Certaines visent notamment à préparer les élèves à l'étude d'autres faits de langue qui, eux, permett[ent] de mieux comprendre le texte. » (Biao et al., 2021, p. 263) C'est dire que l'articulation se déploie progressivement et nécessite parfois plusieurs activités préparatoires, voire décrochées, pour établir des liens significatifs. Dans cette perspective, une activité de grammaire décrochée peut donc s'intégrer à une séquence articulée dès lors qu'elle prépare les élèves à comprendre les retombées d'un phénomène linguistique sur le texte, notamment dans une perspective de compréhension de l'écrit. En d'autres mots, il peut parfois être nécessaire d'étudier la grammaire pour elle-même afin de rendre possible, ultérieurement, une articulation plus globale.

En somme, nous sommes d'avis qu'il est préférable de penser l'articulation des composantes de la classe de français dans le cadre d'une séquence didactique, car elle convient au déploiement progressif et structuré propre à l'articulation. Toutefois, nous préférons le modèle de la séquence didactique de seconde génération (Biao, 2020) qui intègre des écrits intermédiaires, ainsi qu'un bilan, et qui nous apparaît plus compatible avec la démarche d'articulation que nous souhaitons mettre en œuvre.

2.4.2 La séquence didactique de seconde génération

À la suite des travaux de Dolz et coll. (2001), Biao (2020) propose le modèle de la séquence didactique de seconde génération, lequel intègre des écrits intermédiaires. Tout comme le modèle de ses prédécesseurs, la séquence didactique de seconde génération débute par une mise en situation, suivie d'une production initiale. La divergence entre les deux modèles se manifeste au cours des modules d'apprentissage, puisque la séquence de seconde génération prévoit d'accompagner ces modules de productions intermédiaires. Ces dernières offrent aux élèves des opportunités de réinvestissement, leur permettant, tout au long de la séquence, d'améliorer de manière systématique leur production initiale en y incorporant les caractéristiques génériques ainsi que les éléments

linguistiques travaillés (Biao, 2020). Enfin, à l'instar du modèle initial, la séquence se conclut par une production finale, qui se voit toutefois précédée d'un bilan au cours duquel les élèves sont amenés à réfléchir à leurs apprentissages et à les valider auprès de la personne enseignante et de leurs pair.e.s.

Les productions intermédiaires peuvent prendre diverses formes — réécritures, brouillons, cahiers de notes, etc. — et constituent autant d'étapes provisoires dans l'évolution de la réflexion de l'élève. Elles représentent des traces de son cheminement, témoignant particulièrement de l'appropriation des notions enseignées, de la construction de nouvelles connaissances et de sa capacité à les réinvestir. Au fil de la séquence, les élèves sont amenés, sur la base de leurs nouveaux apprentissages, à réfléchir à leur production initiale et à la bonifier progressivement en y intégrant les nouvelles connaissances acquises (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Simard et al., 2019 ; Doquet, 2011). Ce processus évolutif facilite l'appropriation des caractéristiques propres à l'objet de la séquence, puisque les élèves améliorent continuellement leur production. La figure ci-dessous présente les différentes étapes de la séquence didactique de seconde génération (Biao, 2020). Il est notamment possible d'y observer, en gris plus foncé, les éléments qui diffèrent de la séquence didactique telle que conçue par Dolz et coll. (2001).

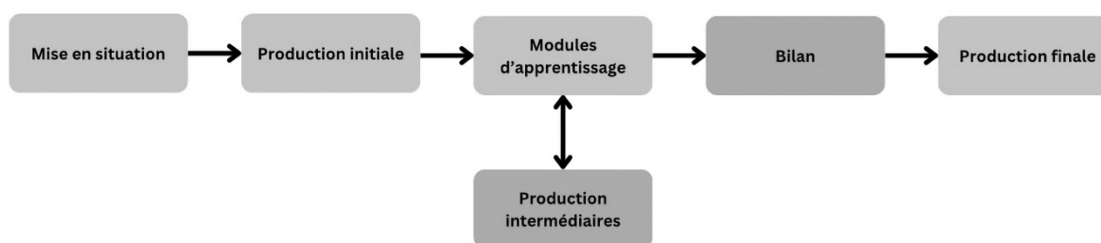


Figure 2. La séquence didactique de seconde génération (Biao, 2020)

Dès lors, nous estimons pertinent de conduire l'articulation dans le contexte d'une séquence didactique de seconde génération, alors que les écrits intermédiaires favorisent un réinvestissement accru, ce qui facilite le transfert des apprentissages et contribue, par conséquent, à renforcer la

pérennité de ceux-ci. En outre, ce dispositif respecte le déploiement progressif propre à l'articulation, favorise l'articulation de plus de deux composantes et permet de travailler une pluralité d'objets, tels que les genres textuels ou l'œuvre intégrale.

2.5 OBJETS D'ARTICULATION

Les objets d'articulation désignent les éléments et les concepts qui peuvent être intégrés à une séquence didactique afin de faciliter l'articulation entre les différentes composantes de la classe de français. À la lumière d'une analyse des écrits, nous avons identifié les genres textuels et les œuvres intégrales comme des objets propices à soutenir cette articulation.

2.5.1 Les genres textuels comme objets d'articulation

Les genres discursifs s'articulent autour de la notion de discours, une notion polysémique qui renvoie tantôt aux « intentions pragmatiques des faits sur le lecteur tantôt [aux] modalités d'organisations textuelles. » (Deronne, 2016, p.122) En tant que productions sociales et culturelles stabilisées, les genres mobilisent la langue comme principal matériau. Ils permettent ainsi de travailler la langue sans exclure la littérature — ni, plus largement, la structure textuelle — laquelle contribue pour sa part à la construction des références culturelles des élèves (Balsiger et al., 2016).

Sur le plan linguistique, les genres textuels aident les élèves à saisir les caractéristiques linguistiques qui les distinguent et contribuent à la cohérence des activités menées au sein d'une même séquence (Biao et al., 2021). Avec leurs régularités discursives et syntaxiques régulières, ils constituent un point de départ privilégié pour l'étude de la langue et en facilitent la mise en pratique lors des activités de lecture, d'écriture ou d'expression orale (Biao et al., 2021). Ils favorisent également la réutilisation, dans différentes pratiques langagières, des apprentissages liés à l'étude de la langue. Cependant, Balsiger et coll. (2016) soulignent que les caractéristiques structurelles des genres discursifs, bien qu'elles influencent les processus de lecture et la compréhension textuelle,

passent souvent inaperçues aux élèves, qui se concentrent plutôt sur la construction locale du sens du texte. Une initiation explicite aux différents genres et à leurs spécificités est donc nécessaire. Dufays et coll. (2015) définissent d'ailleurs le genre textuel comme un système de stéréotypes. Par leur stéréotypie, les genres possèdent des régularités qui soutiennent la progression dans l'apprentissage des compétences textuelles et grammaticales (Chartrand et Boivin, 2004 ; Biao, 2015 ; Biao et al., 2021). Les structures répétitives favorisent la familiarisation avec les constructions morphosyntaxiques et soutiennent, par leur caractère prévisible, l'émergence d'un sentiment de confiance tout en fournissant des modèles syntaxiques complexes (Balsiger et al., 2016).

Sur le plan didactique, l'approche par les genres textuels facilite l'articulation des contenus d'enseignement. Elle permet l'adoption d'une perspective différenciée et comparative, axée sur les apprentissages spécifiques et contrastés de chaque genre, ce qui favorise, en outre, le transfert des connaissances (Dolz et Gagnon, 2008). Les genres discursifs sont ainsi à la fois des objets d'enseignement et des corpus d'étude, permettant de relier les pratiques de lecture, d'écriture (Denizot, 2016) et de communication orale. Ils guident le processus d'apprentissage en regroupant les éléments et les contenus épars autour d'un principe de cohérence (Van Beveren, 2016). Dans cette perspective, travailler les genres constitue une structure facilitatrice pour l'apprentissage de la grammaire et un outil cognitif permettant aux élèves de comprendre, d'analyser et d'interpréter les textes. Le va-et-vient entre la structure discursive, le contenu et l'analyse linguistique favorise une compréhension approfondie du sens, sans réduire les pratiques discursives (lecture, écriture, oral) à la grammaire ni la grammaire aux pratiques discursives. Le discours, écrit ou oralisé, devient donc un point de convergence entre les caractéristiques du genre et la maîtrise de certains faits linguistiques (Biao et al., 2021). Le travail sur les genres participe ainsi pleinement au développement conjoint des compétences linguistiques et discursives (Schneuwly et Dolz, 1997).

En revanche, plusieurs auteurs et plusieurs autrices soulèvent des limites à cette approche par les genres textuels. Massol (2016) met notamment en garde contre le risque de réduire la littérature à sa seule dimension textuelle, en négligeant l'ensemble des phénomènes littéraires. De

surcroît, Deronne (2016) relève que certaines notions langagières ne peuvent être travaillées de manière suffisamment structurée lorsque l'enseignement s'inscrit dans un travail exclusivement fondé sur les genres. En outre, l'imposition précoce de la grammaire textuelle peut perturber la relation des élèves au texte et rendre chaotique l'étude du système grammatical (Deronne, 2016). De façon similaire, Marmy, Stoudmann et Degoumois (2021) observent que le travail des genres privilégie surtout des notions relevant de la grammaire textuelle, au détriment de celles qui relèvent de la grammaire de la phrase. Par ailleurs, bien que l'interprétation puisse s'appuyer sur des faits grammaticaux, ceux-ci ne sauraient constituer l'unique prétexte à l'analyse, au risque de fragmenter la compréhension du texte (Deronne, 2016). Face à ces limites, Deronne (2016) ainsi que Marmy et coll. (2021) recommandent que les séquences fondées sur les genres s'appuient sur des connaissances préalablement acquises, ce qui implique de consacrer un temps spécifique à l'étude de la langue et, au besoin, de proposer des activités distinctes pour certaines notions grammaticales.

Dans cette perspective, nous reconnaissons la nécessité de trouver un juste milieu, favorisant à la fois un travail des caractéristiques structurelles et langagières tout en permettant un travail des phénomènes littéraires. Par conséquent, sans rejeter l'approche par le genre, nous en proposons une utilisation nuancée. Planifier une séquence autour d'un genre demeure pertinent, puisqu'une telle structure facilite l'articulation, encourage le transfert des connaissances et soutient conjointement l'apprentissage de la langue et la construction du sens, sans instrumentaliser une composante au profit d'une autre. Le texte devient alors un lieu de rencontre entre les spécificités du genre, certains aspects linguistiques (Biao et al., 2021 ; Schneuwly et Dolz, 1997) et l'approfondissement du sens et de la signification (Schneuwly et Dolz, 1997). Toutefois, à la suite de Deronne (2016) et de Marmy et coll. (2021), nous estimons que ce type de séquences doit s'appuyer sur des connaissances construites à d'autres moments. Il demeure essentiel de consacrer du temps à l'étude de la langue en tant que telle, et de reconnaître que certaines notions exigent des activités spécifiques.

Par ailleurs, Colognesi et de Schepper (2011) soulignent que le travail sur les genres, s'il « permet certes à l'enfant de saisir les caractéristiques communes à différentes productions et de les rassembler sous un intitulé générique [...] il autorise peu une centration sur le produit particulier et les libertés que ce dernier prend [...] avec le genre dont il est issu » (p.83). Par conséquent, cet auteur et cette autrice recommandent « une entrée dans le littéraire par la porte de la structure textuelle plutôt que par le genre. » (Colognesi et de Schepper, 2011, p.88) Dans cette optique, Demougin (2011) conçoit l'articulation langue-littérature à travers un travail sur le stéréotype, afin de permettre aux élèves de jouer plus librement avec les normes. Pour ces spécialistes de la recherche, l'articulation s'effectue par un travail de la structure textuelle, soit respectivement par un travail du stéréotype et l'utilisation d'une démarche philologique, qui permettent « de travailler l'accès à l'espace de transgression dans lequel se déploie l'œuvre [...] inscrite dans une dimension individuelle et non réductible. » (Colognesi et de Schepper, 2011, p.75)

Bien que nous considérons comme pertinentes les limites soulevées, nous croyons que l'approche par genre facilite le déploiement et l'articulation des contenus d'enseignement, car l'exploration des différents genres permet une mise en perspective comparative des apprentissages spécifiques à chacun (Dolz et Gagnon, 2008). De surcroît, les genres textuels soutiennent l'articulation entre les pratiques sociales de référence et les objets scolaires, donnant dès lors un sens aux apprentissages (Dolz et Gagnon, 2008). Contrairement à Colognesi et De Schepper (2011), nous ne pensons pas que l'approche par le genre contraigne les productions à la norme : elle permet plutôt d'intégrer de nouveaux textes à des préconstruits existants, de distinguer contraintes et libertés, et de soutenir la créativité et l'autonomie des élèves (Dolz et Gagnon, 2008). Enfin, la notion de genre offre une structure organisationnelle particulièrement efficace pour une séquence articulée (Dolz et al., 2001).

En résumé, nous estimons pertinent qu'il soit pertinent de travailler avec des genres textuels qui soutiennent la compréhension de la norme et des pratiques sociales de référence, tout en

facilitant l'articulation entre la lecture, l'écriture et la grammaire. Dans cette perspective, deux des séquences didactiques élaborées dans le cadre de notre projet prendront appui sur un genre textuel, et ce, aux côtés de deux autres séquences didactiques portant sur des œuvres intégrales.

2.5.2 L'œuvre intégrale comme objet d'articulation

Le Ministère a mis en œuvre un Plan d'action sur la lecture à l'école (MELS, 2005) visant à accroître la motivation à lire, reconnue comme un facteur déterminant de la réussite scolaire, à cultiver le goût de la lecture chez les jeunes et à intégrer celle-ci dans les activités scolaires et récréatives. Ce plan réaffirme l'importance des pratiques et des apprentissages associés à la lecture, en insistant particulièrement sur la lecture d'œuvres littéraires complètes, aujourd'hui considérées comme des supports didactiques pertinents et contemporains (Dezutter et al., 2007). Toutefois, cette valorisation soulève une question centrale : quelle place les œuvres intégrales occupent-elles dans les dispositifs articulés ?

Malgré les recommandations officielles, les dispositifs articulés recourant à la lecture mobilisent majoritairement des extraits. L'examen du collectif *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* permet d'esquisser plusieurs explications à cet écart. Premièrement, l'usage restreint des œuvres complètes dans l'enseignement constitue déjà une réalité documentée : selon une étude menée par Dezutter et coll. (2007) « une proportion non négligeable d'enseignants situent malgré tout leurs exigences en dessous des standards [ministériels] imposés » (p.89), soit de quatre œuvres intégrales en 1995 et de cinq depuis 2004. Deuxièmement, des contraintes matérielles, notamment le manque quasi total de bibliothèques de classe au niveau secondaire et des ressources livresques et budgétaires limitées, freinent la mise en œuvre de dispositifs fondés sur des œuvres complètes. Enfin, l'absence de consensus sur les titres à étudier (Dezutter et al., 2007), variable selon les centres de services scolaires et même d'une classe à l'autre, rend difficile la transférabilité de dispositifs articulés reposant sur une œuvre précise (Dezutter et al., 2007).

Malgré ces limites, nous soutenons, à l'instar de plusieurs auteurs et autrices (Gauvin-Fiset, 2012 ; Hébert 2016 ; Lecavalier et Richard, 2011 ; Vincent 2015 ; Vrydaghs, 2011), que l'étude d'œuvres intégrales présente des avantages décisifs dans une perspective d'articulation. Comme le souligne Hébert (2016), la lecture et l'analyse d'une œuvre complète se distinguent profondément de la lecture d'extraits, tant sur le plan de l'organisation du temps en classe que sur celui de l'implication des élèves et de l'ampleur des concepts abordés. Ainsi, la longueur du texte intégral, en adéquation avec le déploiement progressif de l'articulation, favorise une immersion soutenue et plus durable. Certes plus chronophage, la lecture d'une œuvre intégrale entraîne néanmoins une participation accrue des élèves, ce qui contribue à renforcer leur engagement et ouvre la voie à une exploration interprétative plus riche des œuvres (Hébert, 2016). De surcroît, l'œuvre intégrale par sa portée conceptuelle élargie, la densité de ses thèmes, la complexité de sa structure et sa continuité narrative multiplie les occasions d'articulation, tant au profit de la compréhension et de l'interprétation que du développement des compétences langagières.

Dans cette perspective, Vrydaghs (2011) et Gauvin-Fiset (2012) mettent en exergue que le l'œuvre complète se présente comme une série de choix opérés par la personne autrice parmi un ensemble de possibilités linguistiques. L'identification de ces choix permet aux élèves de comprendre les normes qui sous-tendent les usages et d'ajuster leurs propres pratiques langagières (Vrydaghs, 2011). Le travail de l'œuvre complète conduit ainsi à une réflexion simultanée sur le langage comme objet et comme outil d'interprétation, tout en rendant explicite la dimension linguistique de toute lecture (Vrydaghs, 2011). Par ailleurs, le roman ou l'œuvre complète sert un objectif de transfert, facilitant la réactualisation des savoirs et savoir-faire acquis dans le domaine linguistique au cours d'un travail d'interprétation. Cependant, pour atteindre cet objectif, Vrydaghs (2011) précise qu'une séquence d'enseignement doit s'appuyer d'abord sur une lecture intégrale, puis sur une analyse d'extraits choisis, permettant d'articuler interprétation et étude des faits de langue. À ce titre, le travail sur une œuvre intégrale favorise de manière concomitante un apprentissage linguistique et un apprentissage interprétatif, ce qui en fait un terrain fécond pour l'articulation.

Toutefois, les personnes enseignantes au secondaire constatent qu'un nombre important d'élèves s'investissent peu dans les lectures obligatoires, attribuant ce désengagement à un manque de motivation (Dezutter et al., 2007). Ce désintérêt se manifeste par une lecture partielle ou absente de l'œuvre et par une participation minimale aux discussions. Pour nous, cette situation semble pouvoir s'expliquer par la persistance de pratiques dominantes, ancrées dans la tradition scolaire, telles que la rédaction, la présentation orale d'un résumé, les questionnaires de compréhension, les exposés sur l'auteur, la critique du livre et les questionnaires visant à vérifier si la lecture a été effectuée (Dezutter et al., 2007), qui isolent l'œuvre de ses enjeux d'apprentissages et ne démontrent pas sa pertinence disciplinaire réelle. La motivation peut aussi être affectée par le choix des œuvres. À cet égard, Veck (1994) avance qu'une « œuvre enseignable ne doit pas être trop longue ni trop difficile [...] sa langue, son style, son vocabulaire ne doivent pas dérouter les élèves [...] se caractérise par le plus petit écart possible avec les habitudes [...] attribuées des élèves [...] rien ne doit offrir de résistance ou choquer [...] » (p.86) Nous sommes en désaccord avec cette affirmation, car nous soutenons, à l'instar de Lebrun (2007), que « les textes qui résistent et posent de véritables situations problématiques sont le meilleur terreau possible pour interpeler les élèves et développer une posture critique évoluée. » (p.132) En ce sens, nous croyons que les textes suscitant des réactions chez les élèves ont le potentiel de stimuler leur motivation. Néanmoins, pour que ce travail soit efficace, et que cette résistance devienne un moteur d'apprentissage plutôt qu'obstacle, un accompagnement didactique est essentiel (Hébert, 2016). En ce sens, l'enseignant doit mettre en place des dispositifs qui soutiennent la compréhension, préservent le plaisir de la lecture et procurent aux élèves « des outils sociaux cognitifs permettant à tous de comprendre, discuter et critiquer les textes [...] tant à l'oral qu'à l'écrit. » (Hébert, 2016, p. 90)

En résumé, nous croyons pertinent de travailler à partir d'œuvres complètes, car elles stimulent la motivation, enrichissent les démarches interprétatives et offrent des occasions d'articulation entre la lecture, l'écriture et la grammaire. Néanmoins, compte tenu des limitations matérielles et budgétaires, les possibilités de transfert d'une séquence articulée sollicitant des œuvres intégrales sont réduites, ce qui constitue un enjeu à considérer dans le cadre de notre projet.

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de répondre de manière rigoureuse à notre question de recherche ainsi qu'aux objectifs qui en découlent (**O1, O2**), des choix méthodologiques précis ont été posés. Ce troisième chapitre vise à exposer les assises théoriques de notre démarche, à détailler les choix qui ont orienté la méthodologie retenue, à décrire le déroulement du processus de collecte des données, à présenter les instruments mobilisés à cette fin et, enfin, à expliciter la démarche d'analyse des données adoptée.

3.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Les fondements épistémologiques de notre recherche qualitative s'inscrivent dans un cadre interprétatif, lequel postule que la réalité « est construite par les acteurs [et les actrices] d'une situation » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p.108). Ainsi envisagée, cette réalité est appréhendée dans sa globalité : la personne chercheuse s'attache à saisir la dynamique du phénomène observé plutôt qu'à en isoler les variables. Le savoir produit demeure étroitement lié aux contextes spécifiques dans lesquels il émerge, tout en étant considéré comme potentiellement transférable à d'autres milieux partageant des caractéristiques similaires. Dès lors, la visée première de cette démarche consiste à « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié d[e la personne] chercheu[se] à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p.108), en l'occurrence celle des personnes enseignantes et des élèves engagé.e.s dans les dispositifs articulés.

Ce positionnement requiert une double implication de la personne chercheuse, à la fois subjective et active (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Subjective, car elle ne peut se soustraire à ses valeurs ni à ses présupposés, qui orientent nécessairement sa posture et son interprétation des phénomènes étudiés. Active, parce qu'elle participe à la coélaboration du dispositif de recherche,

contribuant ainsi à la construction des savoirs aux côtés des autres acteurs et actrices impliqué.e.s : personnes enseignantes, conseillère pédagogique et élèves.

3.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE¹

Afin d'assurer une cohérence entre notre posture épistémologique et notre méthodologie, nous avons retenu une approche de recherche collaborative, définie comme une « démarche d'investigation scientifique multifinalisée impliquant une coopération étroite entre des personnes œuvrant dans le domaine de la recherche et de l'intervention, et, éventuellement, entre des gestionnaires et des bénéficiaires » (Lefrançois, 1997, p.82). Cette approche permet de conjuguer rigueur scientifique et pertinence contextuelle, en ancrant la production de connaissances dans les réalités des milieux scolaires. La collaboration entre personnes chercheuses et personnes praticiennes ne se limitant pas à une simple consultation ponctuelle, elle implique une participation active, continue et réciproque de l'ensemble des partenaires, et ce, à chaque étape du processus de recherche.

En ce sens, la recherche collaborative privilégie une démarche « avec les [personnes] enseignant[e]s plutôt que sur les [personnes] enseignant[e]s » (Lieberman, 1986). Elle repose sur la conviction que les savoirs produits gagnent en validité, en utilité et en portée lorsqu'ils sont coconstruits avec celles et ceux qui vivent les réalités étudiées. Elle invite ainsi la personne chercheuse à renoncer à une posture surplombante ou prescriptive pour adopter, au contraire, un regard situé, compréhensif et ancré dans le contexte. Comme le souligne Desgagné (1997), il ne s'agit pas pour la personne chercheuse « de poser, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les [personnes] enseignant[e]s, mais [de chercher] avec e[ll]es, et de l'intérieur du contexte dans lequel [elles] exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir » (p. 374). Dans cette optique, le point de vue des praticiennes participantes² a constitué un repère central à

¹ Il est à noter que certains choix méthodologiques découlent de ceux d'un projet financé par le FRQSC (Biao, 2022-2025)

² Le féminin est employé pour désigner les personnes enseignantes participantes, celles-ci étant toutes des femmes. En revanche, les formes inclusives sont privilégiées lorsque le propos concerne l'ensemble du corps enseignant.

notre démarche. Nous avons porté une attention soutenue à leur compréhension des situations d'enseignement, à leur expertise issue de la pratique, ainsi qu'à leur capacité réflexive à composer avec les contraintes institutionnelles et les besoins spécifiques de leurs élèves. Il s'agissait de mettre en lumière leur compétence d'actrices en contexte (Desgagné, 1997/2001), c'est-à-dire leur manière de négocier les exigences du milieu, les dynamiques de la classe, et les impératifs pédagogiques (Desgagné, 1997/2001).

C'est précisément cette posture collaborative qui a guidé la coélaboration des séquences didactiques articulées au cœur de notre projet. Cette élaboration conjointe a permis d'arrimer notre objet de recherche — l'articulation des savoirs — aux réalités concrètes du terrain : choix des objets d'enseignement en fonction des besoins observés chez les élèves, sélection des formes sociales de travail jugées les plus adaptées à la réalité des classes, choix d'œuvres intégrales perçues comme significatives et motivantes, tant pour les enseignantes que pour les élèves, aménagement du temps d'expérimentation, intégration des exigences institutionnelles liées à l'évaluation. Ce dialogue constant entre les visées scientifiques du projet et les contraintes pragmatiques du terrain a renforcé, non seulement la pertinence des séquences conçues, mais aussi leur faisabilité en contexte scolaire et leur appropriation par les personnes enseignantes. En cela, la recherche collaborative s'est révélée une modalité méthodologique à la fois éthique, euristique et transformative, en adéquation avec notre volonté de produire des savoirs situés, durables et transférables.

3.3 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Conformément aux exigences éthiques encadrant la recherche impliquant des personnes participantes humaines, une approbation préalable a été obtenue auprès du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC)³ : 2023-1291. Une fois cette autorisation accordée, un échantillonnage a été constitué dans une perspective de collaboration

³ La présente recherche s'est effectuée dans le cadre d'un projet plus large financé par le FRQSC : *Articuler l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire au secondaire : une recherche collaborative pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche.*

visant à répondre aux objectifs de recherche centrés sur les élèves et l'enseignement articulé des composantes de la classe de français. Cet échantillon regroupait des enseignantes de français du premier cycle du secondaire, leurs élèves ainsi qu'une conseillère pédagogique.

Les personnes enseignantes participantes ont été recrutées au sein du réseau des écoles associées au Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) de l'Université du Québec à Chicoutimi. Trois enseignantes de français au secondaire, toutes rattachées à un même centre de services scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, ont accepté de s'engager dans le projet (ANNEXE I). Elles cumulaient en moyenne dix-neuf années d'expérience professionnelle, apportant ainsi une expertise pédagogique substantielle à la recherche. Deux enseignaient en première secondaire, tandis que la troisième intervenait en deuxième secondaire. Parmi les enseignantes de première secondaire, l'une (ENS1) œuvrait en adaptation scolaire auprès d'un groupe de vingt élèves présentant des troubles d'apprentissage majeurs. Ses élèves, en raison d'une accumulation d'échecs à la fin de la sixième année du primaire, n'étaient pas en mesure d'intégrer un parcours scolaire régulier. La seconde (ENS2) enseignait, pour sa part, à trois groupes du secteur régulier. Quant à l'enseignante de deuxième secondaire (ENS3), elle assurait l'enseignement du français dans trois groupes réguliers. Ainsi, l'étude s'est déployée dans un total de sept groupes-classes, répartis entre la première et la deuxième secondaire, tous issus d'un établissement d'enseignement public de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Le **tableau 1** résume les données sociologiques et le contexte d'enseignement propres à chacune des enseignantes participantes.

Tableau 1. Données sociologiques et contexte d'enseignement des enseignantes participantes

Données	Participants — Enseignantes collaboratrices		
	ENS1	ENS2	ENS3
Degré d'enseignement	1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle du secondaire	1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e année du 1 ^{er} cycle du secondaire
Formation	Baccalauréat en adaptation sociale et scolaire	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire	Baccalauréat en enseignement au secondaire — mineure en histoire et majeure en français
Année d'expérience	20 années	19 années	18 années
Tâche	1 groupe d'adaptation scolaire (20 élèves)	3 groupes de régulier (24, 26 et 27 élèves)	3 groupes de régulier (29, 29 et 27 élèves)

En ce qui concerne les élèves, nous avons sollicité la participation de l'ensemble des 182 élèves ayant pris part à la mise à l'essai des séquences didactiques coélaborées, réparti.e.s au sein des sept groupes-classes ciblés par l'étude. Ce bassin se composait de 97 élèves de première secondaire et de 85 élèves de deuxième secondaire. D'après les descriptions fournies par les enseignantes, ces élèves présentaient un profil scolaire marqué par des difficultés importantes en français. Plusieurs avaient connu un parcours académique jalonné d'échecs, ayant repris une année au primaire et/ou au secondaire, et manifestaient des lacunes notables quant aux acquis de base nécessaires à la réussite dans cette discipline. À l'issue du processus de recrutement, un échantillon de 28 élèves, représentant 15 % de l'ensemble des 182 élèves ayant pris part à la mise à l'essai des séquences didactiques, a été constitué. Il regroupait douze (12) élèves de première secondaire et seize (16) élèves de deuxième secondaire, ayant accepté de participer activement à la démarche de recherche (ANNEXE II).

Enfin, une conseillère pédagogique a également pris part au projet, jouant un rôle d'interface entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Elle a notamment contribué à identifier des personnes enseignantes volontaires et à soutenir la présentation ainsi que la valorisation du projet. De plus, elle a aussi participé aux réflexions entourant le choix du corpus, la sélection des objets d'enseignement et la validation des séquences. Son accompagnement illustre indéniablement l'importance d'un

informateur qui « accompagne et aide à progresser dans la culture que l'on cherche à explorer et à analyser » (Roulon-Doko, 2012, p.9).

3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le déroulement de la présente recherche s'inscrit dans le cadre méthodologique de l'ingénierie didactique collaborative, une approche participative fondée sur l'expérimentation qui vise à concevoir, à mettre à l'essai et à analyser des dispositifs d'enseignement-apprentissage en contexte réel (Sénéchal, 2016 ; Biao, 2020). Ancrée dans les pratiques du terrain et fondée sur un dialogue constant entre les personnes chercheuses et les personnes praticiennes, cette méthode permet de produire simultanément des savoirs scientifiques et des outils pédagogiques contextualisés, susceptibles d'être réinvestis dans d'autres environnements éducatifs.

3.4.1 L'ingénierie didactique collaborative

En tant que méthode de recherche, l'ingénierie didactique se caractérise par une démarche d'expérimentation centrée sur la conception, la mise en œuvre, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement en situation authentique. Elle repose ainsi sur un « schéma expérimental basé sur des "réalisations didactiques" en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1988, p. 247). Ainsi, cette approche méthodologique se distingue à la fois par son caractère expérimental au sens d'une mise à l'essai en contexte réel, et par son ancrage dans les pratiques effectives d'enseignement, ce qui en fait, selon nous, une modalité particulièrement féconde pour appréhender la complexité des dynamiques d'apprentissage. Cette démarche de recherche poursuit une double finalité : d'une part, elle permet de concevoir et de valider des dispositifs pédagogiques élaborés en réponse à des problématiques didactiques clairement identifiées ; d'autre part, elle donne accès à une analyse approfondie du fonctionnement de ces dispositifs, en examinant la manière dont ils sont perçus, investis, ajustés et transformés par les différents acteurs et les différentes actrices du milieu éducatif (Sénéchal, 2016).

Elle se situe ainsi à l'intersection des visées de production de savoirs scientifiques et de transformation des pratiques enseignantes, contribuant à enrichir les démarches formatives tout en approfondissant la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, l'ingénierie didactique collaborative requiert une documentation rigoureuse du processus d'expérimentation. Il s'agit de rendre compte non seulement du déroulement des séquences élaborées et de leurs retombées, mais également des conditions d'adaptabilité et de leur faisabilité dans d'autres contextes éducatifs. Elle répond en cela à l'exigence formulée par Artigue (1988), reprise par Sénéchal (2016), selon laquelle l'ingénierie didactique doit permettre « de recueillir les informations (déroulement, résultats) nécessaires à la reproduction du dispositif élaboré à partir de savoirs scientifiques existants et de déterminer les conditions de cette reproductibilité en envisageant des façons de surmonter les obstacles constatés par son expérimentation » (p. 95). L'enjeu n'est donc pas seulement de comprendre un phénomène didactique situé, mais également de proposer des séquences pédagogiques scientifiquement fondées, contextualisées, mais potentiellement transférables, pourvu que soient considérées les contraintes propres aux milieux où elles seraient implantées. Cette intention rejoint notre volonté de voir les dispositifs conçus dans le cadre de cette recherche non seulement expérimentés sur le terrain, mais aussi durablement appropriés par les enseignantes participantes et, plus largement, par la communauté éducative concernée.

La mise en œuvre de cette ingénierie s'appuie sur un enchaînement méthodologique structuré en quatre phases successives : une analyse préalable, la conception accompagnée d'une analyse à priori, une expérimentation en classe, puis une analyse à posteriori. Cette séquentialité, décrite par Artigue (1988), constitue l'ossature méthodologique de notre recherche et balise les étapes fondamentales, depuis la conception du dispositif jusqu'à son évaluation et son ajustement. La figure 3 illustre cet enchaînement méthodologique, depuis les analyses préalables jusqu'à la validation du produit.

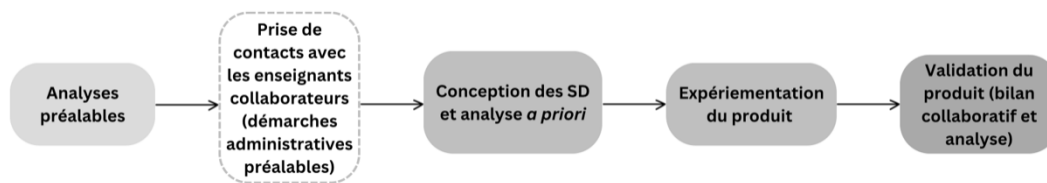


Figure 3. L'ingénierie didactique collaborative inspirée de Sénéchal (2016)

3.4.1.1 La phase 1 : analyse préalable

La première phase de l'ingénierie didactique, dite analyse préalable, constitue une étape déterminante de la démarche en ce qu'elle pose les assises conceptuelles, contextuelles et empiriques sur lesquelles s'appuiera l'ensemble du dispositif didactique (Artigue, 1988 ; Sénéchal, 2016). Elle vise à articuler les fondements théoriques aux réalités du terrain, en mobilisant simultanément les acquis de la recherche en didactique et une compréhension approfondie des contraintes propres au milieu d'intervention. Conformément aux prescriptions d'Artigue (1988) et de Sénéchal (2016), cette phase préliminaire combine plusieurs types d'analyse complémentaires :

- une analyse épistémologique des contenus d'enseignement ciblés, permettant de clarifier la structure conceptuelle des savoirs en jeu ;
- une analyse des pratiques effectives d'enseignement et de leurs retombées sur les apprentissages ;
- une analyse des conceptions des élèves, de leurs difficultés récurrentes et des obstacles susceptibles d'entraver leur progression ;
- un examen des contraintes institutionnelles, matérielles et temporelles dans lesquelles devra s'inscrire la réalisation didactique ;
- la prise en compte des objectifs spécifiques de la recherche, afin d'assurer une cohérence entre visées scientifiques et choix pédagogiques.

Dans le cadre du présent projet, cette phase s'est ouverte par l'identification des concepts structurants issus de notre cadre théorique et de notre problématique : les difficultés langagières des élèves, la configuration disciplinaire du français, ainsi que les notions d'articulation, de dispositifs d'articulation et d'objets d'articulation. Cette première exploration, effectuée en amont de la collaboration avec les enseignantes participantes, visait à alimenter les échanges ultérieurs et à orienter les premiers choix didactiques. Une fois les partenaires recrutées, cette phase s'est poursuivie par la tenue d'entretiens individuels exploratoires menés auprès des trois enseignantes coautrices du projet. Ces entretiens ont permis de documenter leurs représentations de l'articulation, leurs pratiques effectives en classe, ainsi que les besoins particuliers de leurs élèves. Ils ont aussi rendu possible l'identification des contraintes professionnelles et institutionnelles dans lesquelles elles évoluent, de même que des leviers facilitant la mise en œuvre d'un dispositif cohérent, réaliste et adapté au contexte scolaire local.

3.4.1.2 La phase 2 : conception et analyse à priori

La seconde phase, consacrée à la conception et à l'analyse à priori, constitue un moment charnière du processus. C'est à ce stade que la personne chercheuse prend la décision d'agir sur certaines variables du système didactique qui ne sont pas entièrement déterminées par les contraintes du contexte, mais qui sont jugées pertinentes au regard de la problématique ciblée (Artigue, 1988). Ces variables, dites *variables de commande*, peuvent être de nature macrodidactique ou microdidactique, selon qu'elles relèvent de l'organisation globale du dispositif ou de son déploiement local (Artigue, 1988). Les variables macrodidactiques concernent notamment le choix du matériel pédagogique, l'aménagement physique de la classe, les stratégies d'enseignement envisagées (expositives, interactives, collaboratives), ainsi que les modalités d'évaluation (Artigue, 1988 ; Sénéchal, 2016). À l'inverse, les variables microdidactiques portent sur les caractéristiques internes des séances d'enseignement : les contenus abordés, le découpage des activités, la formulation des consignes, la nature des tâches, les outils mobilisés et les modalités de travail proposées aux élèves (Artigue, 1988 ; Sénéchal, 2016). En ce sens, la conception consiste à

« élaborer une première version du dispositif didactique par l'opérationnalisation des savoirs antérieurs produits par la recherche au terme d'un processus de transposition » (Sénéchal, 2016, p. 99). Autrement dit, il s'agit de traduire les connaissances théoriques en choix concrets : objectifs d'apprentissage, contenus d'enseignement, démarches didactiques, outils et séquences adaptés aux conditions réelles d'enseignement.

Dans le cadre de notre projet, cette phase de conception s'est matérialisée par un travail collaboratif étroit avec les trois enseignantes participantes, soutenu par une conseillère pédagogique. Ensemble, nous avons défini les principes communs de l'articulation didactique, identifié les objets d'enseignement prioritaires, sélectionné les œuvres littéraires à exploiter, et coélaboré quatre séquences didactiques articulées : deux destinées à la première secondaire et deux à la deuxième secondaire. Ce processus de co-construction a permis de conjuguer les savoirs issus de la recherche en didactique du français avec l'expertise professionnelle des enseignantes, tout en tenant compte des contraintes et des ressources propres à leur milieu scolaire.

L'analyse à priori qui a suivi la conception a eu pour objectif d'anticiper les obstacles potentiels, de formuler des hypothèses sur le fonctionnement des séquences en classe et d'identifier les modalités d'observation et d'évaluation les plus pertinentes pour la phase d'expérimentation.

3.4.1.3 La phase 3 : expérimentation du produit

La troisième phase de l'ingénierie didactique correspond à la mise à l'essai du dispositif conçu lors des phases précédentes. Elle prend la forme d'une expérimentation contrôlée en contexte réel, au cours de laquelle la personne chercheuse intervient sur la situation d'enseignement afin d'observer les retombées du dispositif dans un environnement à la fois structuré et soumis aux contingences du terrain (Sénéchal, 2016). À cet égard, Sénéchal (2016) rappelle que :

l'expérimentation est à cheval entre une expérimentation en laboratoire et de terrain : d'un côté, on crée les conditions propices à la mise en œuvre du produit de

l'ingénierie et, de l'autre, le contexte de la classe fait invariablement surgir des impondérables relevant de la spontanéité des interactions entre l'enseignant et les élèves. (p.99)

Cette phase requiert une étroite collaboration avec les praticiens et les praticiennes, considéré.e.s non seulement comme des utilisateurs et des utilisatrices du dispositif, mais comme coacteurs et coactrices de son déploiement (Goigoux, 2012). Ainsi, l'expérimentation mobilise une pluralité de sources de données : observations filmées en classe, entretiens individuels ou collectifs, productions d'élèves, ainsi qu'enregistrements audio ou vidéo permettant de documenter la dynamique interactionnelle et les ajustements opérés en cours de route (Goigoux, 2012).

Dans notre démarche, une fois les quatre séquences didactiques finalisées, les trois enseignantes participantes les ont intégrées dans leur pratique, chacune auprès de leurs groupes respectifs. Cette mise en œuvre a fait l'objet d'observations non participantes filmées, destinées à documenter de manière détaillée le déroulement des séances, à relever les écarts entre la planification initiale et sa réalisation effective, et à saisir les adaptations spontanées rendues nécessaires par les contingences du milieu scolaire. Au terme de l'expérimentation, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des élèves (individuellement) et des enseignantes (collectivement). Ces entretiens visaient à mieux comprendre les retombées perçues de l'articulation sur les apprentissages, à recueillir les impressions, les ajustements, et les recommandations formulées par les personnes directement impliquées, et à éclairer les phénomènes didactiques observés en classe. Parallèlement, les productions finales des élèves ont été recueillies afin d'alimenter l'analyse des transformations langagières et des apprentissages réalisés. L'ensemble de ces matériaux — observations filmées, entretiens enregistrés, productions écrites — constitue un corpus dense et diversifié, indispensable à la conduite de l'analyse à posteriori, quatrième phase de l'ingénierie didactique.

3.4.1.4 La phase 4 : analyse à postériori

La quatrième et dernière phase de l'ingénierie didactique consiste en l'analyse à postériori des données empiriques recueillies lors de l'expérimentation. Elle vise à confronter les hypothèses issues de l'analyse à priori aux résultats effectivement observés en contexte, afin d'évaluer la pertinence, l'efficacité, le fonctionnement et la transférabilité du dispositif didactique mis en œuvre (Artigue, 1988). Cette phase repose sur l'examen rigoureux des observations, des entretiens, des productions d'élèves et des enregistrements vidéos recueillis, dans le but de mettre en lumière les dynamiques didactiques à l'œuvre, les obstacles rencontrés, les ajustements réalisés par les enseignantes et les apprentissages effectués par les élèves. Il s'agit ainsi de comprendre le fonctionnement réel du dispositif dans le contexte spécifique de sa mise en œuvre, tout en identifiant les éléments susceptibles d'être transposés à d'autres environnements scolaires (Artigue, 1988).

Dans notre recherche, l'analyse à postériori s'est appuyée sur un processus de triangulation méthodologique (Denzin, 1978), visant à assurer la robustesse et la validité des interprétations produites. Cette stratégie consiste à croiser des sources de données de nature différente en recourant à plusieurs instruments de collecte, de manière à compenser les limites inhérentes à chacun pris isolément (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation permet ainsi « [à la personne] chercheu[se] d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » et « favoris[e] l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Dans cette perspective, quatre types d'instruments de collecte ont été mobilisés, donnant lieu à une triangulation conjointe des données recueillies :

- Les observations non participantes filmées, qui documentent le déroulement effectif des séances d'enseignement et permettent de confronter les intentions de planification aux pratiques observées (Biao, 2020 ; Savoie-Zajc, 2018 ; Postic et De Ketele, 1988 ; Sénéchal, 2016) ;

- Les entretiens semi-dirigés menés individuellement auprès des élèves, conçus pour cerner leur perception des apprentissages réalisés et les retombées attribuées à l'articulation (Savoie-Zajc, 2018) ;
- Le groupe de discussion avec les enseignantes participantes, en fin d'expérimentation, offrant un espace d'analyse collective des ajustements opérés, de l'efficacité perçue du dispositif et des conditions ayant favorisé ou freiné son implantation (Davila et Dominguez, 2010) ;
- Les productions écrites des élèves, qui permettent d'observer les apprentissages, les progrès réalisés, les difficultés persistantes, ainsi que l'intégration — partielle ou complète — des objets d'enseignement ciblés.

L'analyse croisée de ces quatre sources de données a permis de dégager, d'une part, les retombées concrètes du dispositif sur les apprentissages des élèves et, d'autre part, les facteurs contextuels ayant influencé sa mise en œuvre, tels que le temps d'enseignement disponible, la structure des contenus disciplinaires ou encore la posture professionnelle adoptée par les enseignantes. Cette phase a ainsi contribué à produire une compréhension approfondie, nuancée et contextualisée du dispositif expérimenté, éclairant tant ses potentialités que les conditions nécessaires à son déploiement dans d'autres milieux scolaires.

3.4.2 Le calendrier de la collecte de données

Les différentes étapes de la collecte de données se sont échelonnées sur une période de près de deux ans, soit de mai 2023 à l'hiver 2025. Les premiers mois du projet ont été consacrés à l'analyse préalable ainsi qu'au recrutement des enseignantes participantes, étapes préalables indispensables à la démarche de coconception des séquences didactiques, amorcée dès novembre 2023. L'expérimentation en classe s'est par la suite déployée sur une période de quatre mois, soit de février à mai 2024, avant de céder la place aux entretiens postexpérimentation menés auprès des élèves, puis au bilan collaboratif réalisé avec les enseignantes participantes. Cette dernière étape a

permis d'amorcer, dès l'automne 2024, l'analyse approfondie des données recueillies tout au long du processus de recherche. Le tableau 2 résume l'ensemble de ces étapes ainsi que leur répartition dans le temps.

Tableau 2. Calendrier des étapes de l'ingénierie didactique collaborative

Phase de la collaboration	Moment de réalisation
Analyse préalable	Mai à novembre 2023
Recrutement des enseignantes participantes	Septembre à octobre 2023
Explication du projet	Octobre 2023
Entretiens préexpérimentation avec les enseignantes	Octobre 2023
Négociation et coconception des séquences didactiques	Novembre 2023 à février 2024
Expérimentation des séquences didactiques	Février 2024 à mai 2024
Entretiens postexpérimentation avec les élèves	Avril 2024 à mai 2024
Bilan collaboratif avec les enseignantes participantes	Mai 2024
Analyse des données recueillies	Automne 2024 et hiver 2025

3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les outils de collecte de données mobilisés dans cette recherche sont en adéquation avec les principes, les présupposés, les croyances et les valeurs inhérentes à une démarche qualitative. Ils permettent de documenter de manière nuancée l'expérience des acteurs et des actrices impliqué.e.s, tout en répondant aux différents objectifs de recherche poursuivis.

3.5.1 Les entretiens semi-dirigés

L'entretien se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans cette relation afin de partager un savoir d'expertise, dans le but de dégager ensemble une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes présentes » (Savoie-Zajc, 2016, p.339). Lorsqu'elle adopte une forme semi-directive, cette modalité d'échange repose sur

l'élaboration, par la personne chercheuse, d'un schéma d'entrevue structuré autour de thèmes jugés pertinents au regard des objectifs de recherche et formulés à partir de questions ouvertes. Bien que cette structure serve de fil conducteur, l'ordre des questions ainsi que la nature des relances demeurent volontairement souples, permettant d'explorer en profondeur les dimensions émergentes au fil de l'échange (Savoie-Zajc, 2018). Cette flexibilité méthodologique s'inscrit pleinement dans une visée compréhensive, en ce qu'elle ne recherche pas à uniformiser les discours recueillis, mais plutôt à saisir la complexité des représentations, des pratiques et des expériences vécues par les personnes participantes.

Dans le cadre de la phase de préexpérimentation, des entrevues semi-dirigées ont été menées avec les enseignantes coautrices du projet (ANNEXE III). Celles-ci visaient, d'une part, à documenter leurs représentations de l'articulation ainsi que leurs pratiques déclarées en classe (Biao, 2020 ; Savoie-Zajc, 2018 ; Sénéchal, 2016) (O1) et, d'autre part, à approfondir la compréhension de la composition de leurs groupes, des contenus disciplinaires travaillés et des besoins spécifiques de leurs élèves. Ces informations se sont révélées déterminantes pour la coconstruction de quatre séquences didactiques de seconde génération articulant les différentes composantes de la classe de français. Par ailleurs, au terme de l'expérimentation, des entrevues semi-dirigées individuelles (ANNEXE IV) ont été réalisées auprès d'un échantillon de 28 élèves, dans le but d'examiner les retombées perçues des séquences didactiques mises en œuvre et d'apprécier les retombées de l'articulation sur leurs apprentissages effectifs (O2).

Cependant, comme le souligne Savoie-Zajc (2018, p. 149), « la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux. » (Savoie-Zajc, 2018) Dans cette perspective, une posture d'ouverture, d'écoute dépourvue de jugement a été adoptée lors de l'ensemble des entrevues. Cette posture, notamment à l'égard des pratiques déclarées partagées par les enseignantes durant les entretiens préexpérimentation, a favorisé l'émergence de discours riches et authentiques. De plus, la présence régulière de la personne

chercheuse en classe tout au long de la mise en œuvre des dispositifs a contribué à instaurer un climat de confiance et de familiarité avec les élèves, facilitant ainsi leur engagement et leur aisance lors des entrevues postexpérimentation.

3.5.2 Les groupes de discussion

Le groupe de discussion constitue une « situation d'entretien collectif » qui « suppose un groupe, un animateur et une discussion entre ces personnes » (Baribeau, 2009, p.134). Cette méthode d'enquête qualitative se distingue des *focus groups*, de même que des entrevues dirigées ou semi-dirigées, en ce qu'elle accorde une plus grande liberté discursive aux personnes participantes. Le discours y est moins contraint, autorisant des déplacements par rapport aux questions initiales et à l'exploration de pistes de réflexion ou d'interprétation émergentes. En ce sens, le groupe de discussion ne repose pas sur une grille d'entrevue rigide, mais vise plutôt à « provoquer une conversation orientée » qui « se caractérise ainsi par le développement non directif d'une discussion génératrice de signification, et non seulement d'information. » (Davila et Dominguez, 2010, p.57)

Dans ce cadre, la personne animatrice adopte une posture non directive, se situant sur un plan horizontal par rapport aux autres personnes participantes, sans imposer de hiérarchie discursive. Ces dispositifs favorisent ainsi « un lieu de rencontre, un espace et un temps conçus pour une tâche collective d'élaboration symbolique et inscrite dans le social : converser. » (Davila et Dominguez, 2010, p.53) L'objectif n'est donc pas de canaliser strictement les échanges, mais de soutenir une élaboration collective du sens, au sein de laquelle chaque personne participante contribue activement au développement de la discussion. De ce fait, le groupe de discussion se distingue des dispositifs plus directifs par son ancrage dans une logique de coconstruction du sens, plutôt que dans une simple logique de collecte de données factuelles. Cette caractéristique le rend particulièrement pertinent dans le cadre d'une recherche collaborative, où les interactions entre les personnes chercheuses et praticiennes constituent un objet d'analyse en soi.

À cet égard, Davila et Dominguez (2010, p.61) soulignent que, dans un groupe de discussion, « chaque [personne] interlocut[rice] est non pas une entité, mais un processus : en conversant, il change, tout comme change également le système dans lequel il converse ». Cette conception met en évidence le caractère dynamique et transformateur des interactions de groupe. Loin de se figer dans un cadre statique, le groupe de discussion engage les personnes participantes dans une dynamique de transformation. En contribuant à la conversation, les personnes participantes s'inscrivent dans un mouvement réciproque de transformation, où les idées évoluent au fil des échanges, se redéploient, se nuancent ou se reconfigurent. Le groupe de discussion s'inscrit ainsi dans une démarche itérative et évolutive, permettant des digressions, des retours réflexifs et des déplacements thématiques, qui contribuent à la densification progressive de la réflexion collective.

Dans le cadre de notre recherche, des groupes de discussion ont été organisés avec les enseignantes coautrices afin de négocier et de coélaborer les séquences didactiques articulées (Biao, 2020 ; Davila et Dominguez, 2010 ; Sénéchal, 2016). Ces échanges ont permis de construire un sens partagé autour de la notion d'articulation et de ses modalités d'opérationnalisation en classe (O1). Ils ont également favorisé une réflexion collective sur les œuvres littéraires retenues, sur leurs potentialités didactiques et sur leur intégration dans des dispositifs articulant les composantes de la classe de français. Dans une perspective postexpérimentation, un groupe de discussion a été constitué afin d'évaluer les retombées des séquences didactiques mises en œuvre. Cette rencontre a permis d'établir un bilan du processus de collaboration et de mise en œuvre, d'explicitier les choix et les modifications réalisés par les enseignantes, de formuler des pistes d'amélioration et d'analyser l'impact perçu des dispositifs articulés sur les apprentissages effectifs des élèves (O2).

Ces groupes de discussion réunissaient la personne chercheuse, une conseillère pédagogique ainsi que les trois enseignantes participantes. Bien que certaines recommandations méthodologiques suggèrent de constituer des groupes de discussion à partir de personnes ne se connaissant pas afin de limiter les implicites relationnels — « [...] le groupe de discussion se compose habituellement de personnes qui n'avaient pas de relations proches ou fréquentes, afin de minimiser les sous-entendus

habituels entre personnes qui se connaissent déjà. » (Davila et Dominguez, 2010, p.61) — les contraintes du terrain ont conduit à privilégier une configuration différente. Le faible taux de volontariat en recherche au secondaire et les exigences liées à l'observation prolongée des séquences didactiques ont restreint le recrutement possible. Nous considérons par ailleurs que, dans le contexte spécifique de cette recherche collaborative, le fait que les participantes se connaissent déjà a plutôt favorisé un climat de confiance, réduisant les inhibitions et soutenant l'émergence de discours plus approfondis et authentiques.

En somme, les groupes de discussion menés dans cette recherche ont été marqués par des échanges soutenus, des réflexions approfondies et des moments de partage informel contribuant à la richesse du matériau recueilli. Si cette configuration s'écarte partiellement des prescriptions méthodologiques les plus strictes (Davila et Dominguez, 2010), elle a néanmoins permis l'instauration d'un climat d'ouverture, de confiance et d'entraide, propice à une coconstruction authentique du sens. L'intérêt manifesté par les participantes, y compris pour des réalités scolaires différentes des leurs, témoigne d'un engagement réel dans la démarche collaborative et renforce la valeur euristique de ces groupes de discussion.

3.5.4 Les écrits et les productions

Les matériaux écrits constituent, selon Savoie-Zajc (2018) « des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. » (p. 151) Ils peuvent revêtir diverses formes — production d'élèves, exercices, lettres, journaux de bord, notes, schéma, entre autres — et offrent un accès privilégié aux processus cognitifs, aux savoirs en construction ainsi qu'aux représentations mobilisées par les personnes apprenantes. En contexte scolaire, ces écrits permettent de conjuguer les visées pédagogiques et les objectifs de recherche, en rendant observables des dimensions qui échappent souvent aux discours déclarés telles que l'appropriation progressive des notions, les stratégies déployées ou les transferts effectués (Savoie-Zajc, 2018). Dans une perspective qualitative interprétative, les productions écrites des élèves constituent des traces tangibles de leur

cheminement d'apprentissage. Elles rendent compte à la fois des acquis réalisés et des difficultés persistantes. Par leur densité informationnelle, elles autorisent une analyse approfondie des compétences développées, tant sur le plan linguistique que discursif, et permettent d'examiner la manière dont les objets d'enseignement ciblés sont intégrés — ou non — aux productions effectives des élèves.

De manière générale, chaque élève a pris part à la mise à l'essai de deux séquences didactiques : l'une centrée sur une œuvre intégrale et l'autre sur un genre textuel. Néanmoins, pour diverses raisons liées au contexte de mise en œuvre, une seule production finale a pu être recueillie pour certain.e.s élèves participant.e.s. Le **tableau 3** présente la constitution du corpus des productions d'élèves analysées, en précisant, pour chaque élève participant.e, les séquences didactiques auxquelles il ou elle a contribué, selon le niveau scolaire et le type de dispositif expérimenté.

Tableau 3. Corpus des productions d'élèves

PARTICIPANT		SÉQUENCES DIDACTIQUES			
		Œuvre intégrale <i>Comme un ouragan</i>	Œuvre intégrale <i>L'enfant mascara</i>	Genre textuel <i>Texte descriptif</i>	Genre textuel <i>Texte descriptif-justificatif</i>
Première secondaire	E101	x		x	
	E102	x			
	E103	x		x	
	E104	x		x	
	E105	x		x	
	E106	x		x	
	E107	x		x	
	E108			x	
	E109	x		x	
	E110	x		x	
	E111	x		x	
	E112	x		x	
Deuxième secondaire	E201		x		x
	E202		x		x
	E203				x
	E204		x		x
	E205		x		x
	E206		x		x
	E207		x		x
	E208		x		x
	E209		x		x
	E210		x		x
	E211		x		x
	E212		x		
	E213		x		x
	E214		x		x
	E215		x		
	E216		x		x
TOTAL		11	15	11	14

En somme, les entrevues, les groupes de discussion et l'analyse des productions constituent des modes de collecte de données complémentaires, chacun mettant en lumière des dimensions spécifiques du phénomène étudié. Comme le rappelle Savoie-Zajc (2018), « l'un fait ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder » (p. 152). Le recours conjoint à ces instruments permet ainsi une triangulation méthodologique renforçant la crédibilité, la profondeur et la robustesse des interprétations produites à partir des données empiriques.

3.6 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données constitue une étape centrale du processus de recherche, puisqu'elle vise à interpréter et à donner sens aux traces empiriques recueillies. Comme le souligne Paillé (1994), « l'analyse est censée dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique » (p. 156). Elle ne saurait donc se réduire à un traitement mécanique de l'information ; elle implique plutôt un travail interprétatif permettant de faire émerger des régularités, de repérer des écarts, d'identifier des dynamiques de sens et de mieux comprendre les phénomènes étudiés dans leur complexité.

Le corpus analysé dans le cadre de notre recherche se compose de données verbales et écrites, recueillies lors de la phase d'expérimentation. Il repose sur trois sources complémentaires, mobilisées dans une logique de triangulation des données : les verbatims d'entretiens semi-dirigés menés individuellement auprès des élèves, le verbatim du groupe de discussion conduit avec les enseignantes participantes, ainsi que les productions écrites des élèves.

3.6.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu a été retenue comme méthode d'interprétation des données verbales et écrites recueillies. Elle repose sur le postulat selon lequel le sens d'une communication, qu'elle soit orale ou écrite, n'est jamais immédiatement accessible et ne peut être tenu pour acquis. Comme le rappelle Bardin (1998), il ne s'agit pas seulement de traverser les signifiants pour atteindre les signifiés dans un acte de déchiffrement ordinaire, mais bien de parvenir « [à] travers de[s] signifiants ou de[s] signifiés [à] atteindre d'autres "signifiés" de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc. » (p. 46). C'est dans cette perspective que cette approche a été mobilisée, afin d'accéder au sens latent du corpus.

L'analyse de contenu implique une posture distanciée et critique, qui dépasse le sens littéral des données pour atteindre des niveaux de signification plus élaborés. Elle permet d'interroger conjointement la pensée constituée — soit le contenu explicite du discours (ce qui est dit ou écrit) — et la pensée constituante entendue comme le processus par lequel ce contenu est formulé, structuré et rendu intelligible en interaction avec le contexte (Dany, 2016). La lecture analytique ne se limite donc pas à un simple décryptage ; elle s'inscrit dans une démarche de second niveau, attentive aux multiples dimensions psychologiques, sociales, culturelles ou institutionnelles qui façonnent les énoncés (Dany, 2016). Il s'agit moins de traduire mécaniquement un discours en idées explicites que de saisir la complexité des significations sous-jacentes, contextualisées et dynamiques.

Par ailleurs, l'analyse de contenu s'appuie sur une démarche dynamique et non linéaire. Dany (2016) souligne, à cet égard, qu'elle suppose des allers-retours entre les différentes étapes du processus analytique, permettant d'ajuster, de nuancer et d'enrichir l'interprétation au fil de l'analyse. Ainsi, bien qu'elle repose sur une certaine progressivité, elle « tolère voire oblige à des allers-retours entre les différentes étapes » (Dany, 2016, p. 10). Bardin (1998) met d'ailleurs en garde contre une application trop rigide des méthodes d'analyse, laquelle risquerait, en sciences humaines et sociales, de limiter la production de connaissances fines et nuancées. Une certaine souplesse méthodologique s'avère donc nécessaire, afin d'adapter les outils analytiques à la nature du corpus et aux objectifs poursuivis, sans compromettre la rigueur de la démarche.

Dans cette perspective, la lecture du matériau empirique s'effectue « au second degré » : elle ne se limite ni au sens littéral des mots ni aux éléments de surface des données, mais cherche à mettre à jour des significations plus profondes, façonnées par des déterminants psychologiques, sociologiques, politiques ou historiques. L'analyse vise ainsi à dépasser la simple restitution du discours pour en proposer une interprétation contextualisée et problématisée. Afin de respecter la spécificité des différents types de données composant le corpus, deux modèles analytiques distincts ont été mobilisés :

- Un modèle fermé, appliqué aux productions écrites des élèves, reposant sur une grille d'analyse explicite centrée sur les objets d'enseignement observables ;
- Un modèle ouvert, utilisé pour l'analyse des verbatims issus des entretiens et du groupe de discussion, selon une démarche inductive favorisant l'émergence progressive de catégories de sens à partir du discours des personnes participantes.

Cette double approche permet d'articuler l'analyse de données objectivables — les écrits des élèves — et celle de données subjectives — les verbatims — tout en tenant compte de leurs exigences méthodologiques. Elle s'appuie sur le modèle d'analyse en quatre étapes utilisé par Dumais (2014) inspiré des travaux de L'Écuyer (1987) et adapté par Guay (2004). La **figure 4** présente le déroulement de ce modèle d'analyse en quatre étapes, depuis la lecture préliminaire des documents jusqu'à leur description, en précisant le moment d'intégration de la catégorisation selon le modèle retenu (fermé, ouvert ou mixte).

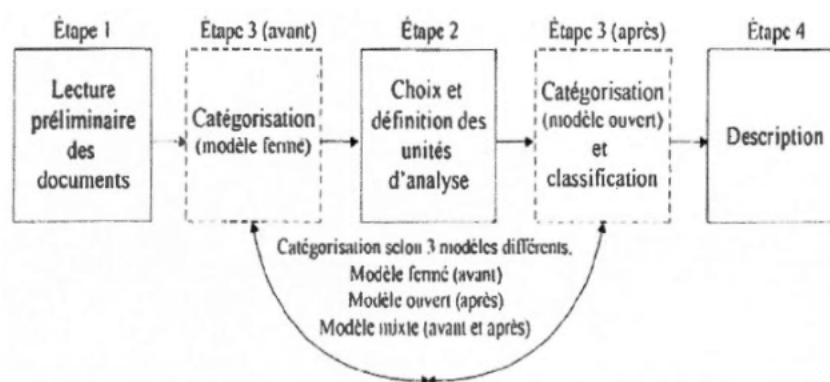


Figure 4. Les étapes de l'analyse de contenu selon Dumais (2014) adaptées de Guay (2004)

3.6.2 L'analyse des productions écrites : un modèle fermé

L'analyse des productions écrites des élèves a été menée selon une analyse de contenu à visée évaluative, reposant sur une grille d'analyse fermée construite à partir de critères explicites d'observation. Cette grille visait à apprécier, entre autres, la présence ou l'absence des éléments

attendus au regard des objets d'enseignement ciblés, ainsi que la mobilisation adéquate ou fautive des notions travaillées au sein des séquences didactiques. Ce type d'analyse s'appuie sur une lecture distanciée et critique, centrée sur la pensée constituée (Paillé et Mucchielli, 2012), c'est-à-dire sur le contenu explicite produit par les élèves et considéré comme une trace objectivable de leurs apprentissages.

La démarche analytique a été structurée en quatre étapes, inspirées du modèle développé par L'Écuyer (1987), afin d'assurer la rigueur du traitement des données. La première étape a consisté en une lecture exhaustive des 56 productions écrites. Chaque élève ayant participé à deux séquences d'enseignement, le corpus comprenait deux productions finales par élève participant.e. Cette phase de familiarisation a permis de prendre une vue d'ensemble du matériel, de repérer les premières régularités et d'identifier des éléments saillants susceptibles de guider l'analyse (L'Écuyer, 1987).

La deuxième étape a porté sur la catégorisation à partir d'un modèle fermé, également désigné comme modèle B. Dans ce cadre, les catégories d'analyse sont définies à priori par la personne chercheuse, en amont du processus de codage (L'Écuyer, 1987). L'objectif est alors de vérifier dans quelle mesure ces catégories prédéfinies sont repérables dans le corpus. Celles-ci sont généralement considérées comme stables et immuables. En l'occurrence, la grille d'analyse a été élaborée à partir des objets d'enseignement explicitement travaillés dans les séquences didactiques coélaborées (ANNEXE V).

La troisième étape a consisté à identifier les unités d'analyse pertinentes pour notre objet d'étude (L'Écuyer, 1987). Ces unités « peuvent représenter certains mots ou même des phrases ou des thèmes. Ce peut être également des structures grammaticales, lexicales, etc. » (L'Écuyer, 1987, p.55) Elles ont pour caractéristique principale d'être quantifiables. Dans le présent cadre de recherche, les unités ont été définies à partir des objets d'enseignement ciblés dans les séquences,

par exemple l'usage des adverbes de négation, la référence explicite au texte, ou encore la construction de comparaison.

Enfin, la quatrième et dernière étape a consisté à procéder au traitement qualitatif des unités identifiées. Celles-ci ont été classées dans la grille d'analyse (ANNEXE VI) selon deux critères : leur présence ou leur absence dans les productions finales ainsi que la qualité de leur réalisation, évaluée comme adéquate ou fautive. Ce traitement a permis d'apprécier l'acquisition effective des apprentissages à travers une analyse systématique des productions écrites. Il a mis en lumière les savoirs maîtrisés, partiellement intégrés ou absents, en lien direct avec les objectifs didactiques formulés pour chacune des séquences.

3.6.3 L'analyse des verbatims : un modèle ouvert

Les verbatims issus des entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves (n = 28) et du groupe de discussion réalisé avec les enseignantes (n = 3) ont été analysés à l'aide d'une analyse de contenu à visée interprétative, fondée sur un modèle ouvert (L'Écuyer, 1987). Contrairement au modèle fermé, cette modalité ne s'appuie pas sur des catégories prédéfinies, mais privilégie une approche inductive, selon laquelle « il n'existe pas de catégorie au départ : les catégories proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés, en se basant sur leur parenté ou similitude de sens » (L'Écuyer, 1987, p. 56). Ce type d'analyse donne accès à la pensée constituante (Paillé et Mucchielli, 2012), soit aux processus par lesquels les personnes participantes construisent leur discours, élaborent leurs perceptions, révèlent leurs intentions, formulent des jugements et donnent sens à leur expérience vécue. Dès lors, l'objectif poursuivi par cette analyse consiste à saisir les représentations subjectives des actrices et des acteurs impliqué.e.s, dans toute leur richesse, leur singularité et leur complexité.

Conformément à notre cadre méthodologique retenu, l'analyse s'est déployée en quatre étapes, inspirées du modèle proposé par L'Écuyer (1987). La première étape a consisté en une

lecture exploratoire des 29 verbatims, visant à s'imprégner du matériau discursif, à repérer les principaux thèmes évoqués et à identifier de premières unités d'analyse potentielles. Une unité d'analyse est définie comme un « segment d'information » (Legendre, 2005, p. 1425) possédant une autonomie sémantique. Elle peut correspondre à quelques mots, à une phrase ou à un extrait plus étendu, dans la mesure où celui-ci porte un sens complet et contextualisé : « Ce peut être tout cela, mais situé dans l'ambiance particulière du contexte global dans lequel l'unité apparaît et qui lui confère une signification spécifique » (L'Écuyer, 1987, p. 56). Cette phase visait à établir une compréhension globale et intérieure du corpus, préalablement indispensable à toute catégorisation pertinente. Dans un second temps, une lecture analytique a été réalisée en vue d'extraire les unités de sens. Selon Dumais (2014), une unité de sens correspond à « tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (p. 138). Bien qu'hétérogènes en longueur, ces unités ont été sélectionnées en fonction de leur capacité à exprimer une idée cohérente, interprétable et ancrée dans son contexte d'énonciation.

La troisième étape a été consacrée à la catégorisation de ces unités. Celle-ci repose sur un regroupement par analogie de sens (Mucchielli, 2020), permettant de faire émerger des descripteurs, entendus comme des termes génériques représentant une signification partagée par plusieurs unités. Dans une logique propre au modèle ouvert, ces descripteurs n'ont pas été définis à priori, mais construits de manière progressive et itérative au fil de l'analyse. Dans le cadre de cette recherche, ils renvoient aux éléments mobilisés par les personnes enseignantes pour rendre compte des retombées des dispositifs articulés sur les apprentissages des élèves. Enfin, lors de la dernière étape, les unités de sens ont été regroupées par descripteur à l'aide du logiciel NVivo, utilisé pour assurer un codage systématique et une catégorisation rigoureuse des données. Certains descripteurs ont ensuite été rassemblés en catégories plus englobantes, selon des convergences thématiques en lien avec notre problématique de recherche. Ce traitement a permis de structurer les discours analysés autour d'axes d'interprétation cohérents, facilitant une mise en perspective des retombées perçues des dispositifs articulés.

En articulant les dimensions subjectives du discours avec les objectifs didactiques visés, l'analyse des verbatims a ainsi rendu possible l'identification des retombées perçues des séquences didactiques articulées sur l'apprentissage des élèves, tant du point de vue des enseignantes que des élèves eux-mêmes. Précisons que les données recueillies auprès des élèves, à l'oral comme à l'écrit, ont été analysées de manière commune, sans distinction liée à leur classe d'appartenance, qu'il s'agisse d'un groupe régulier ou d'un groupe d'adaptation scolaire. Ce choix méthodologique s'explique par le fait que l'objet de l'analyse porte sur les retombées perçues du dispositif articulé sur les apprentissages, indépendamment du profil scolaire des élèves participant.e.s.

En somme, ce troisième chapitre a permis de rendre compte de l'ensemble des choix méthodologiques ayant structuré cette recherche. Après avoir précisé les fondements épistémologiques inscrivant la démarche dans une posture qualitative interprétative, il a exposé les principes et les modalités d'une recherche collaborative s'appuyant sur l'ingénierie didactique collaborative. Le chapitre a également décrit la composition de l'échantillon, le déroulement de la recherche ainsi que les instruments de collecte mobilisés, dans une perspective de triangulation méthodologique visant à renforcer la rigueur et la validité des interprétations. Enfin, les méthodes d'analyse des données ont été présentées, mettant de l'avant le recours conjoint à une analyse de contenu selon un modèle fermé pour les productions écrites et à un modèle ouvert pour les verbatims, permettant ainsi de croiser des perspectives objectives et subjectives. L'ensemble de ce cadre méthodologique constitue l'assise à partir de laquelle seront analysés et interprétés les résultats présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats issus de la recherche, en cohérence avec les objectifs poursuivis et le cadre méthodologique exposé au chapitre précédent. Il vise plus précisément à rendre compte, d'une part, des dispositifs didactiques articulés coélaborés avec les personnes enseignantes participantes (O1) et, d'autre part, des retombées de la mise en œuvre de ces dispositifs sur les apprentissages effectifs des élèves (O2). Ainsi, le chapitre présente les quatre séquences didactiques de seconde génération articulant les composantes de la classe de français, coélaborées avec les enseignantes participantes, en précisant les choix didactiques, les objets d'enseignements ciblés et les principes d'articulation retenus lors de leur conception. En outre, il rend compte des retombées sur les apprentissages des élèves issus de la mise en œuvre de ces séquences, à partir de différentes sources de données : les productions écrites finales des élèves, les propos recueillis auprès des enseignantes lors du groupe de discussion et ceux des élèves lors des entretiens semi-dirigés individuels.

4.1 PRÉSENTATION DES SÉQUENCES DIDACTIQUES COÉLABORÉES

Conformément aux principes de la séquence didactique de seconde génération et à la logique d'articulation définie dans notre cadre conceptuel, quatre séquences didactiques ont été coélaborées dans le cadre de cette recherche, soit deux par niveau scolaire. Pour chacun des niveaux ciblés (première et deuxième secondaire), une séquence a été construite autour d'une œuvre intégrale, tandis qu'une seconde a pris appui sur un genre textuel envisagé comme objet d'articulation. Cette double entrée visait à explorer différentes modalités de mise en relation des composantes de la classe de français. Les sections suivantes présentent les intentions didactiques, les objets travaillés et l'organisation globale de ces dispositifs.

4.1.1 Les séquences autour d'une œuvre intégrale

La coélaboration des séquences didactiques fondées sur une œuvre intégrale s'est appuyée sur une analyse préalable de quatre romans contemporains destinés à un public adolescent : *La chambre éteinte*, *Souffler dans la cassette* et *Comme un ouragan*, trois œuvres de Jonathan Bécotte, ainsi que *L'enfant mascara* de Simon Boulerice. Cette présélection visait à soutenir la réflexion didactique en tenant compte à la fois des intérêts des enseignantes participantes et des objectifs d'enseignement propres à chaque niveau scolaire. En première secondaire, les enseignantes ont manifesté un intérêt pour une œuvre présentant des caractéristiques poétiques et ont exprimé le souhait de travailler un texte de Jonathan Bécotte, auteur qu'elles appréciaient toutes deux. En deuxième secondaire, l'enseignante a proposé la lecture de *L'enfant mascara* de Simon Boulerice et souhaitait trouver une œuvre permettant de travailler les critères d'évaluation en lecture, plus particulièrement la réaction, dans la continuité d'un travail antérieur centré sur le jugement critique.

Afin d'assurer la cohérence entre choix littéraire et visées d'articulation, les quatre œuvres proposées ont ensuite fait l'objet d'une analyse préalable visant à en dégager les dimensions enseignables et à en évaluer la pertinence au regard des contenus prescrits, des objectifs didactiques et des caractéristiques des groupes. Les dimensions sémantique, stylistique, syntaxique, textuelle et lexicale de chacune des œuvres ont ainsi été examinées afin d'identifier les objets susceptibles de soutenir l'articulation de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. À l'issue de ce processus, les choix se sont arrêtés sur *Comme un ouragan* de Jonathan Bécotte pour la première secondaire et sur *L'enfant mascara* de Simon Boulerice pour la deuxième secondaire. Ces œuvres ont dès lors constitué les objets d'articulation structurant la conception des séquences didactiques articulées.

4.1.1.1 Le roman *Comme un ouragan* de Jonathan Bécotte en première secondaire

La séquence didactique coélaborée autour du roman *Comme un ouragan* a été mise en œuvre en première secondaire sur neuf séances de 75 minutes (ANNEXE VII). Elle visait le développement

articulé des compétences en lecture, en écriture et en grammaire, en prenant appui sur les caractéristiques poétiques de l'œuvre. L'objectif consistait à amener les élèves à approfondir leur compréhension du roman par un travail explicite des caractéristiques du genre poétique. Ont ainsi été travaillés le sens propre et le sens figuré, le champ lexical, la comparaison et certains procédés graphiques, en articulation avec un objet grammatical ciblé, soit la phrase négative, travaillée à la fois de manière décontextualisée et en contexte.

Conformément au modèle de la séquence didactique de seconde génération, le dispositif comprenait une amorce, une production initiale et une production finale. L'amorce, sous forme d'activité de classification d'extraits, visait à activer les représentations initiales des élèves à l'égard de la poésie et à en dégager inductivement certaines caractéristiques. La production initiale, soit la rédaction d'un poème libre, a permis de documenter les conceptions et les compétences initiales des élèves et d'orienter les interventions ultérieures. Quant à la production finale, cette dernière a consisté en la création d'un calligramme intégrant une comparaison et une phrase négative, une tâche exigeant la mobilisation des apprentissages en lecture, en écriture et en grammaire vus.

4.1.1.2 Le roman *L'enfant mascara* de Simon Boulerice en deuxième secondaire

La séquence didactique coélaborée autour du roman *L'enfant mascara* a été mise en œuvre en deuxième secondaire sur quatorze séances de 75 minutes (ANNEXE VIII). Tout comme celle de première secondaire, elle poursuivait le développement articulé des compétences en lecture, en écriture et en grammaire, en s'appuyant sur la richesse thématique et narrative de l'œuvre. L'objectif principal était d'amener les élèves à approfondir leur compréhension de l'œuvre tout en développant leur capacité à formuler une réaction en lecture, par un travail des personnages et des dynamiques narratives. Ainsi, le travail a porté sur l'élaboration d'une réaction justifiée, les caractéristiques des personnages, le schéma actanciel, les registres de langue et un objet grammatical précis, soit l'accord et l'emploi des participes passés, abordés à partir du roman lu et des productions écrites des élèves, dans une perspective d'articulation entre grammaire et compréhension des textes.

Dans le cadre de cette séquence, l'amorce a pris la forme d'un atelier de discussion et d'information autour de la diversité sexuelle afin de préparer la lecture et d'instaurer un climat propice aux échanges. La production initiale a consisté en une réaction écrite au documentaire *Entre papa*, permettant de documenter les conceptions initiales des élèves quant à l'expression d'une réaction justifiée. La production finale, soit la rédaction d'un verbatim d'environ 200 mots adoptant le point de vue d'un élève témoin de l'évènement narratif central, a exigé, pour sa part, la mobilisation intégrée des apprentissages réalisés, notamment quant à l'expression d'une réaction nuancée, à la compréhension de l'œuvre, à l'usage des registres de langue et à l'accord des participes passés.

En somme, dans les deux cas, l'œuvre intégrale a constitué un support structurant pour articuler la lecture, l'écriture et la grammaire à partir de textes narratifs porteurs d'enjeux esthétiques et thématiques. Toutefois, dans une logique complémentaire, la coélaboration a également conduit à concevoir des séquences fondées non plus sur une œuvre unique, mais sur un genre textuel, permettant un travail plus systématique des régularités discursives attendues au secondaire.

4.1.2 Les séquences ayant comme objet un genre textuel

En complément des séquences articulées autour d'une œuvre intégrale, deux autres séquences ont été coélaborées à partir d'un genre textuel comme objet d'articulation. Ce choix visait à soutenir plus explicitement l'appropriation des caractéristiques génériques et à structurer les apprentissages rédactionnels à partir de textes courants. La coélaboration s'est d'abord appuyée sur une recherche de corpus susceptibles de soutenir le travail du texte descriptif et du texte descriptif-justificatif, conformément aux contenus prescrits et aux objectifs d'enseignement poursuivis.

Dès lors, en première secondaire, une analyse préalable a porté sur huit ouvrages contemporains consacrés à des figures féminines inspirantes, dont *Quatre filles de génie*, *Quatre filles intrépides*, *Quatre filles de caractère* et *Quatre filles en art* d'Emmanuelle Bergeron, *15 femmes*

qui ont fait l'histoire du Québec de Catherine Ferland, *Nos héroïnes* d'Anaïs Barbeau-Lavalette, *Effrontées* de Christine Renaud, ainsi qu'*Histoires du soir pour filles rebelles* d'Elena Favilli. Cette analyse visait à dégager leurs dimensions enseignables et à en évaluer la pertinence au regard des contenus prescrits, des visées didactiques et des caractéristiques des groupes. L'examen des dimensions sémantique, stylistique, syntaxique, textuelle et lexicale de chacun des ouvrages a permis d'identifier les objets susceptibles de soutenir l'enseignement et l'apprentissage du texte descriptif, ainsi que l'articulation de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. À l'issue de cette analyse, l'ouvrage de Catherine Ferland a été retenu comme principal support et objet d'articulation.

En deuxième secondaire, la recherche d'un corpus unifié s'est révélée moins concluante. Devant cette impasse, l'enseignante a exprimé le souhait de travailler le genre de l'entrevue, dans le cadre d'un partenariat avec différents organismes communautaires de la région et proposé d'imbriquer cette activité à la séquence articulée visant à travailler le texte descriptif-justificatif. L'exploration des sites Internet de ces organismes a permis de repérer des caractéristiques communes propices à l'articulation des composantes de la classe de français et au travail des caractéristiques du texte descriptif-justificatif. Aucun ouvrage unique n'a donc été retenu : des recueils de textes informatifs ont été constitués, auxquels se sont ajoutées les notes issues des entrevues réalisées. Ces documents ont formé à la fois le corpus de travail et l'objet d'articulation.

4.1.2.1 Le texte descriptif en première secondaire

La séquence didactique coélaborée autour du texte descriptif a été mise en œuvre en première secondaire sur dix périodes de 75 minutes (ANNEXE IX). Elle visait le développement articulé des compétences en lecture, en écriture et en grammaire, en prenant appui sur la compréhension de textes informatifs et sur l'appropriation des caractéristiques du texte descriptif. L'objectif principal était d'amener les élèves à rédiger un texte descriptif à partir d'un travail de lecture et d'analyse des textes issus de l'ouvrage *15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec* de Catherine Ferland. Afin d'atteindre cet objectif, la séquence a permis le travail de l'annotation des textes, de la prise de notes, de la

structure du texte descriptif, des procédés descriptifs, de la reprise de l'information et des marques de modalisation, ainsi que de deux objets grammaticaux ciblés, soit la phrase exclamative et la phrase interrogative, abordées en articulation avec les textes lus et produits.

L'amorce a combiné la lecture de textes informatifs et un atelier autour du mois de l'histoire des femmes, afin de contextualiser la thématique. La production initiale, quant à elle, a pris la forme d'un texte descriptif d'environ 250 mots portant sur la description d'une femme ayant marqué l'histoire du Québec, permettant ainsi de documenter les compétences initiales des élèves et d'orienter les interventions didactiques subséquentes. Enfin, la production finale a repris la même consigne d'écriture afin de mesurer la capacité de mobilisation des notions travaillées et l'évolution des apprentissages.

4.1.2.2 Le texte descriptif-justificatif en deuxième secondaire

Dans la continuité du travail amorcé autour du texte descriptif, la séquence didactique portant sur le texte descriptif-justificatif a été mise en œuvre en deuxième secondaire sur dix périodes de 75 minutes (ANNEXE X). Elle visait la rédaction d'un texte descriptif-justificatif à partir d'un travail explicite des caractéristiques du genre et de la compréhension de textes informatifs issus de sources authentiques. Le dispositif a permis de travailler l'annotation des textes, la prise de notes, la structure du texte descriptif-justificatif, incluant l'introduction et la conclusion, les procédés descriptifs, la reprise de l'information, les marques de modalisation et les marques énonciatives, en articulation avec les textes lus et produits.

L'amorce reposait sur la réalisation d'entrevues auprès d'intervenants de différents organismes communautaires fournissant des données authentiques servant d'ancrage à la lecture, à l'écriture et à l'analyse des textes informatifs lus. La production initiale a, pour sa part, consisté en la rédaction d'un texte d'environ 300 mots présentant un organisme communautaire et en justifiant son importance. Conformément à sa fonction, cette production a permis à l'enseignante de recueillir des

traces des compétences initiales des élèves en matière de description et de justification. Au terme, la production finale a repris cette même tâche d'écriture afin d'évaluer la mobilisation plus élaborée des caractéristiques du genre et des notions travaillées au cours de la séquence.

Bref, dans les deux cas, le genre descriptif, puis le genre descriptif-justificatif ont constitué un support structurant pour articuler la lecture, l'écriture et la grammaire à partir de textes courants présentant des régularités discursives et linguistiques propices au travail conjoint des composantes.

Dans l'ensemble, qu'elles prennent appui sur une œuvre intégrale ou sur un genre textuel, les séquences coélaborées ont constitué des dispositifs structurants permettant d'articuler lecture, écriture et grammaire autour d'objets communs. Les quatre séquences se sont par ailleurs appuyées sur un cahier de l'élève et sur des tableaux d'ancrage visant à expliciter et à stabiliser les notions travaillées. La coconstruction de ces dispositifs (O1) fournit ainsi le cadre à partir duquel peuvent être examinées leurs retombées, de leur mise en œuvre, sur les apprentissages effectifs des élèves (O2), à travers l'analyse des productions finales, des verbatims issus du groupe de discussion avec les enseignantes et des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des élèves.

4.2 RÉSULTATS ISSUS DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES

Parmi les outils de collecte mobilisés pour documenter les retombées des séquences didactiques de seconde génération sur les apprentissages effectifs des élèves (O2), les productions écrites finales occupent une place centrale. Réalisées au terme de chacun des dispositifs coélaborés et mis en œuvre, elles constituent des tâches complexes permettant d'observer la mobilisation des notions travaillées en lecture, en écriture et en grammaire. Précisons d'emblée que l'analyse de ces productions a été menée de manière commune, sans distinction entre les élèves provenant d'une classe d'adaptation scolaire et ceux des classes dites régulières, dans la mesure où l'analyse porte sur les apprentissages observables dans les textes indépendamment du profil scolaire des élèves participant.e.s. Conformément à la structuration adoptée dans la section précédente, les résultats

sont présentés en fonction des deux types de séquences expérimentées : celles articulées autour d'une œuvre intégrale et celles fondées sur un genre textuel. Pour chacune, les productions finales sont décrites à partir des apprentissages effectivement observables dans les textes d'élèves.

4.2.1 Les productions finales issues des séquences autour d'une œuvre intégrale

Deux séquences didactiques ont été coélaborées autour d'une œuvre intégrale : l'une en première secondaire, portant sur *Comme un ouragan* de Jonathan Bécotte, et l'autre en deuxième secondaire, centrée sur *L'enfant mascara* de Simon Boulerice. Les productions finales associées à ces deux dispositifs permettent d'observer des apprentissages distincts selon la nature des tâches proposées et les objets explicitement travaillés au cours des séquences.

4.2.1.1 Les productions finales de la séquence sur *Comme un ouragan*

La production finale associée à la séquence portant sur *Comme un ouragan* consistait en la création d'un calligramme intégrant au moins une comparaison et une phrase négative. Sur les douze élèves, onze élèves ont remis une production finale ($n = 11$). Si la compréhension globale de l'œuvre a fait l'objet d'un enseignement tout au long du dispositif, la nature de la tâche finale — centrée sur l'écriture poétique — ne permet pas d'observer directement des apprentissages en lecture dans les textes produits. L'analyse porte donc sur les apprentissages observables en écriture et en grammaire.

4.2.1.1.1 Les apprentissages en écriture

La séquence didactique centrée sur *Comme un ouragan* a permis d'observer dans les productions finales ($n = 11$), la mobilisation de deux objets travaillés explicitement relevant du développement de la composante écrite : la construction d'un champ lexical et l'emploi de la comparaison. En ce qui concerne le champ lexical, sept élèves construisent un réseau lexical identifiable, tandis qu'aucun champ structurant ne peut être dégagé dans quatre productions. Les

champs mobilisés renvoient à des univers thématiques cohérents : la chaleur (E101 : « *soleil* », « *moteur* », « *chauffe* », « *cuivre* », « *chaud* »), l'amour (E106 : « *magnifique* », « *amour* », « *chéri* », « *doux* »), la pêche (E107), le ciel et la destruction (E103) ou encore la mort (E105). Toutefois, la répétition fréquente de certains lexèmes limite la richesse et la variété de ce dernier champ lexical. Chez deux élèves (E111 et E112), le champ lexical demeure restreint et peu développé. Enfin, bien que l'élève E109 ne construise pas de champ lexical au sens strict, la répétition des mots « *danser* » et « *danse* » produit un effet de style qui contribue néanmoins à la cohérence thématique du texte. Par ailleurs, la comparaison, également ciblée dans la séquence, est mobilisée dans dix productions sur onze. Lorsqu'elle est employée, elle respecte les composantes attendues (comparé, comparant, terme comparatif et élément commun), comme en témoignent les exemples suivants : « *ton moteur chauffe comme du cuir noir au soleil* » (E101), « *je me sens libre comme l'air* » (E102) ou « *tel un oiseau, tu te portes au vent* » (E103).

Si ces constats permettent d'observer les retombées du dispositif sur la composante écrite, la séquence a également donné lieu à des apprentissages relevant de la grammaire, perceptibles dans les productions finales.

4.2.1.1.2 Les apprentissages en grammaire

Sur le plan grammatical, la séquence didactique portant sur *Comme un ouragan* a permis d'observer la mobilisation de la phrase négative dans l'ensemble des productions finales (n = 11). Tous les élèves y ont recours, et ce, de façon conforme aux attentes travaillées en classe. Les productions témoignent d'une variété de structures et d'adverbes de négation. La structure canonique *ne... pas* est la plus fréquente (n=8), comme en témoignent les exemples suivants : « *Je ne sais pas comment je ferais pour vivre sans toi* » (E106) ou encore « *La mort n'est pas un paradis pour ceux qui y vivent* » (E105). D'autres formes de négation peuvent également être observées, notamment *ne... rien*, *ne... aucun* et *ne... jamais*, traduisant une diversification des procédés employés : « *on n'y voit rien* » (E101), « *Ma vie sans toi n'a aucun sens* » (E104) et « *je ne pourrais jamais t'abandonner* »

(E107). Certaines productions présentent un usage plus singulier de la négation, comme une formulation infinitive impérative chez l'élève E103 — « *Ne pas avoir de soleil va te tuer* » — ou encore l'emploi d'un pronom de négation accompagné du marqueur ne chez l'élève E110 — « *Personne ne peut nous empêcher de se voir* ».

Dans l'ensemble, la comparaison et la phrase négative constituent les phénomènes dominants, ces deux notions étant mobilisées par la quasi-totalité des élèves et toujours conformes aux attentes formelles. Des écarts apparaissent toutefois dans la richesse et la cohérence des champs lexicaux. Les productions témoignent ainsi d'une appropriation observable des notions travaillées, contribuant à documenter les retombées des dispositifs sur les apprentissages effectifs (O2). Alors que la séquence sur *Comme un ouragan* permet d'observer des apprentissages en écriture et en grammaire, celle portant sur *L'enfant mascara* offre la possibilité d'examiner plus directement des apprentissages liés à la lecture, en plus de ceux relevant de la grammaire.

4.2.1.2 Les productions finales de la séquence sur *L'enfant mascara*

La production finale associée à la séquence portant sur *L'enfant mascara* consistait en la rédaction d'un verbatim d'environ 200 mots adoptant le point de vue d'un élève témoin de l'évènement narratif central du roman. Quinze élèves ont remis une production finale (n = 15). La nature de cette tâche, centrée sur l'expression d'une réaction justifiée à l'œuvre et sur l'adoption d'un point de vue narratif, permet d'observer des apprentissages en lecture ainsi qu'en grammaire.

4.2.1.2.1 Les apprentissages en lecture

Parmi les quatre séquences didactiques mises à l'essai, celle portant sur *L'enfant mascara* est la seule dont la production finale permet d'observer directement des apprentissages liés à la lecture. La tâche invitait les élèves à formuler une réaction à l'œuvre en mobilisant trois notions ciblées : l'énonciation de la réaction, l'établissement de liens avec le texte et l'établissement de liens avec soi.

Dans un premier temps, nous observons que l'ensemble des élèves (n = 15) énoncent explicitement une réaction à l'évènement central du roman. Cette présence systématique témoigne d'une appropriation minimale de la tâche de réaction attendue. Toutefois, certaines productions présentent des limites quant à la précision ou à l'explicitation de cette réaction. Par exemple, dans la production de l'élève E206, la réaction au meurtre n'est pas formulée de manière explicite, alors que l'élève réagit plutôt au coup de feu :

J'ai paniquer car je croyais que c'était un tireur actif. Il tira deux fois et je le vue repartir, par instinc je me suis lever pour voir si il y avait des blessé et je vus Leticia noyer dans une flaque de sang.

Chez l'élève E207, la réaction exprimée se caractérise plutôt par un manque d'originalité et par une redondance de l'expression « j'ai figé ».

En ce qui concerne les liens avec le texte, nous observons que la majorité des élèves (n=10) s'appuient sur des éléments précis et fidèles au récit pour étayer leur réaction, comme en témoignent les exemples suivants : « je l'ai vu pointer l'arme sur Larry et tirer deux fois » (E201) ; « La veille, après la déclaration d'amour de Larry, mon pote Brandon était furax » (E202). Un élève ne mobilise toutefois pas explicitement cette dimension. Par ailleurs, certaines productions (n=4) comportent des écarts factuels (nombre de coups de feu, type d'arme, heure de l'évènement), révélant une compréhension partielle ou une reconstruction approximative de certains éléments narratifs.

Enfin, l'établissement de liens avec soi est observé dans quatorze productions sur quinze. Les élèves mobilisent divers types d'ancrages subjectifs. Certains (n=8) mobilisent des traits de personnalité, d'autres des valeurs, une vision du monde, des expériences personnelles ou encore des intérêts personnels :

E204 : « Étant quelqu'un de très sensible et empathique »

E205 : « Je trouve que chaque personne a le droit d'être et respecter comme elle est. »

E209 : « car je suis beaucoup plus rapide que lui en édu donc je savais que j'avais des chances de l'attraper » ; « car j'avais jamais vue quelqu'un se faire tuer encore moïn un élève »

E212 : « moi je n'ai pas sursauté. Je suis habitué d'entendre ce genre de bruit la dans mon quartier » ; « J'aurais aimé être sur le lieu du crime juste pour voir une arme en vrai ça me passionne ».

E216 : « je suis une fille peureuse »

Toutefois, dans plusieurs cas (n = 6), nous observons que ces liens demeurent peu développés ou prennent la forme de jugements normatifs sans explication approfondie, ce qui limite la profondeur de la réaction :

E201 : « Moi je suis pas à l'aise avec les personnes trans, mais je l'aurais pas tué parce qu'il m'a donné une carte de Saint-Valentin. Je trouve ça bizarre le monde trans, mais s'ils sont bien comme ça je les respects. Je trouve ça exagéré que Br[an]don les tuer pour ça. »

E206 : « J'ai figé car c'était effroyable, il y avait du sang par-tout »

E208 « son acte inhumain »

E210 : « je l'aurais juste ignoré »

E211 : « je lui expliquerais que je n'ai aucun intérêt pour lui »

E213 : « Larry ne le méritait pas »

Si l'analyse des apprentissages en lecture a permis de mettre en lumière la manière dont les élèves ont formulé, étayé et subjectivé leur réaction à une œuvre littéraire, l'examen des productions finales permet également d'observer les apprentissages réalisés en grammaire.

4.2.1.2.2 Les apprentissages en grammaire

La consigne associée à la production finale de la séquence didactique portant sur L'enfant mascara de Simon Boulerice a conduit l'ensemble des élèves participants (n = 15) à mobiliser au moins une forme de participe passé dans leur texte. Les productions permettent ainsi d'observer l'emploi de différentes configurations, soit le participe passé seul (PPS), le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* (PPE) et le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* (PPA).

Le recours au participe passé seul (PPS) demeure marginal dans le corpus. Nous observons qu'un seul élève (E215) mobilise cette forme et réalise un accord conforme en genre et en nombre avec le groupe nominal auquel elle se rapporte : « *entourée de sang* ». Le participe passé employé (PPE) avec l'auxiliaire *être* est, quant à lui, plus largement représenté. Il est absent d'une seule production (E202), tandis que les autres textes (n=14) comportent entre une et trois occurrences. Chez la majorité des élèves (n = 10), l'accord avec le sujet est réalisé conformément aux attentes,

tant sur le plan du genre que du nombre, comme en témoignent les exemples suivants : « *J'étais traumatisé* » (E201), « *Leticia est morte* » (E204), « *Elle était maquillée* » (E215), « *Larry et moi étions allés* » (E216). Certaines productions (n = 3) présentent toutefois des écarts liés à la conjugaison de l'auxiliaire être, plutôt qu'à l'accord du participe lui-même : « *j'étais morte d'inquiétude* » (E205), « *il étais tanné* » (E214) et « *des intrus qui s'était incrustés* » (E216). Trois productions témoignent également d'hésitations entre l'infinitif et la forme participiale : « *je suis retourner* » ou « *Je me suis pas posser de question* » (E206), « *YER aller trop loin* » (E212) et « *Leticia ses fait tirée* » (E209). Enfin, une erreur de construction plus complexe est relevée dans la production de l'élève E211 : « *Larry savait faites tirer* », alors que la structure attendue aurait nécessité « *Larry s'était fait tirer* ».

En ce qui a trait au participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* (PPA), celui-ci est absent dans deux productions (E211 et E214). Dans les autres textes (n=13), il est mobilisé entre une et dix fois. Chez plusieurs élèves (n=10), l'invariabilité enseignée est respectée : « *J'ai tout su à la récréation* » (E204), « *Leticia a déclaré* » (E207), « *il l'a cherché un peu* » (E213), « *Leticia l'avait humilié* » (E215), « *Quand j'ai entendu le coup de fusil, j'ai eu peur* » (E216). Néanmoins, des erreurs d'accord apparaissent chez six élèves : « *un tel drame aurait pus arriver* » (E202), « *j'avais vue* » (E207), « *Leticia a criée* » (E208) ou « *Leticia avait avouée* » (E215). Chez quatre élèves, les erreurs observées concernent plutôt la conjugaison de l'auxiliaire *avoir* : « *tu a été assassinée* » (E205), « *les personnes de ma classe a tous sursauté* » (E212) et « *Je ne l'aurait pas tué, je lui aurait juste demandé* » (E213). Dans la production de l'élève E210, l'erreur porte spécifiquement sur la terminaison du participe passé : « *j'ai tout fais* ». Enfin, comme pour PPE, certaines productions relèvent une confusion entre l'infinitif et la forme participiale lorsque le verbe se termine en -er : « *je n'aurais jamais penser* » et « *j'aurais aimer* » (E202), « *J'ai paniquer* » (E206) et « *Brandon à exagérer* » (E212).

Dans l'ensemble, la formulation explicite d'une réaction et l'établissement de liens avec le texte constituent les phénomènes les plus solidement maîtrisés dans les productions finales de cette séquence. Tous les élèves énoncent une réaction et la majorité l'étaye à l'aide d'éléments narratifs

précis. Sur le plan grammatical, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être est majoritairement conforme, et l'invariabilité avec avoir est respectée dans plusieurs cas, bien que des écarts subsistent dans certains accords et dans la distinction entre infinitif et participe passé. Ces constats témoignent d'une appropriation observable des notions travaillées en lecture et en grammaire (O2). Les deux séquences didactiques articulées autour d'un genre textuel donnent également lieu à des productions finales permettant d'observer des retombées sur les apprentissages, lesquelles sont présentées dans la section suivante.

4.2.2 Les productions finales issues des séquences autour d'un genre textuel

Deux dispositifs didactiques ont été élaborés à partir d'un genre textuel : l'un en première secondaire, portant sur le texte descriptif, et l'autre en deuxième secondaire, centrée sur le texte descriptif-justificatif. Les productions finales qui en découlent rendent compte des apprentissages observables en fonction des caractéristiques propres à chaque genre et des objets d'enseignement ciblés au cours des séquences.

4.2.2.1 Les productions finales de la séquence sur le texte descriptif

La production finale associée à la séquence portant sur le texte descriptif consistait en la rédaction d'un texte descriptif d'environ 250 mots présentant une figure féminine marquante du Québec. Onze élèves ont remis une production finale ($n = 11$). Si la lecture, notamment par l'annotation et la prise de notes, a fait l'objet d'un enseignement explicite au cours du dispositif, la nature de la tâche finale ne permet pas d'observer directement des apprentissages en lecture. L'analyse porte donc sur les apprentissages observables en écriture et en grammaire.

4.2.2.1.1 Les apprentissages en écriture

En ce qui concerne la composante écrite, l'examen des productions permet d'observer l'appropriation de la structure textuelle attendue, la construction des intertitres ainsi que la mobilisation de procédés descriptifs et de modalisation, ainsi que la reprise de l'information.

La séquence visait explicitement l'appropriation d'une **structure** comprenant un titre, une introduction, deux paragraphes de développement précédés d'intertitres et une conclusion. Nous observons que cette organisation globale est respectée par l'ensemble des élèves (n = 11), ce qui témoigne d'une appropriation généralisée du modèle proposé. Si le cadre formel est ainsi maîtrisé, certaines variations apparaissent toutefois dans l'équilibre interne des textes. Chez les élèves E101 et E107, l'un des paragraphes de développement est sensiblement plus long ou plus court que l'autre. L'élève E110, pour sa part, rédige un texte d'environ 380 mots, excédant la longueur prescrite qui était de 250 mots.

Dans le prolongement de cette analyse structurelle, nous observons que l'ensemble des élèves (n=11) emploient des **intertitres** pour structurer leur texte. Parmi ceux-ci, sept respectent le principe de symétrie enseigné : « *Son parcours particulier* » et « *Ses études incroyables* » (E107) ; « *son parcours épatant* » et « *ses exploits fantastiques* » (E106). À l'inverse, quatre productions présentent une absence de symétrie, notamment dans les couples d'intertitres suivants : « *Une enfance formidable* » et « *La radio ou la caméra* » (E104), « *Le parcours de sa vie* » et « *Trophées et titres* » (E105). Par ailleurs, chez l'élève E103, les intertitres ne correspondent pas adéquatement au contenu des paragraphes qu'ils introduisent, tandis que l'élève E110 combine une absence de symétrie à une ponctuation expressive peu appropriée : « *Une bonne histoire ?* » et « *De belles accomplissements !* ».

Au-delà de cette organisation macrostructurelle, l'efficacité descriptive des textes repose également sur la mobilisation de procédés linguistiques permettant de préciser, d'illustrer et de

développer l'information. À cet égard, les productions (n = 11) permettent d'observer l'usage des procédés descriptifs explicitement enseignés, soit l'énumération, l'exemple, la définition et la comparaison. Dans l'ensemble, les élèves (n=10) mobilisent entre un et quatre procédés au sein de leur texte, à l'exception de l'élève E112, qui n'en utilise aucun. Parmi ces procédés, **l'énumération** est celle qui apparaît le plus fréquemment (n = 7). Plus précisément, selon nos observations, les élèves coordonnent des groupes nominaux, prépositionnels ou infinitifs, comme dans « *le patinage, la natation, le basketball, le volley-ball, le badminton et son favori la balle-molle* » (E108), « *écrire, lire, présenter, protester* » (E103) ou encore « *chercheuse, géophysicienne et professeur* » (E107), et ce, de manière généralement adéquate. Cela dit, des fragilités formelles apparaissent dans cinq productions. Par exemple, chez l'élève E101, l'une des énumérations comporte un usage redondant de coordonnants, ce qui alourdit la construction :

« *son doctorat en médecine du Bishop College et le prix d'anatomie avancée ainsi que le prix du chancelier pour les meilleurs résultats aux examens de fin d'année.* »

Chez deux autres élèves, l'absence de répétition du déterminant dans une énumération de groupes nominaux nuit à la cohérence interne : « *la natation, patinage, badminton et le volleyball* » (E110), « *des livres, journal, roman* » (E103). Dans le même sens, nous observons dans trois productions, des irrégularités quant à la répétition des prépositions dans des énumérations de groupes prépositionnels. Bien que cette notion soit explicitement travaillée plus tard au secondaire, ces observations témoignent de zones de fragilité persistantes dans la maîtrise de l'énumération complexe : « *à Zurich, Glasgow et à Édimbourg* » (E101), « *des cours de chant, danse, claquette et de comédie* » (E105), « *aux alentours de Montréal, Québec et Laval* » (E106). Enfin, l'absence de coordonnant final est relevée chez E103 : « *écrire, lire, présenter, protester* ». Si cette absence ne constitue pas nécessairement une faute, elle produit un effet d'ouverture pouvant être interprété comme stylistique, sans qu'il soit possible d'en établir la maîtrise consciente.

Dans la continuité de cette logique descriptive, **l'exemple** constitue le deuxième procédé le plus fréquemment mobilisé (n = 5). Dans sa construction, les élèves recourent à différents marqueurs d'introduction, notamment tel que, par exemple et comme : « *d'embûches comme le choléra et les*

grands froids » (E106), « *par exemple ils ont perdu beaucoup d'argent* » (E104). Par ailleurs, l'élève E103 mobilise la ponctuation comme marqueur d'exemplification : « *ses défis étaient encore plus grands : écrire, lire, présenter, protester.* » Ces procédés contribuent à expliciter le passage du général au particulier. Néanmoins, une production présente une fragilité morphosyntaxique par l'accord erroné de tel que : « *plusieurs telle que le trophée de la meilleure improvisatrice* » (E103).

La **comparaison**, comme procédé descriptif, est également mobilisée par six élèves (n=6). Lorsqu'elle est employée, elle est généralement (n=5) bien construite (comparé, comparant, terme comparatif et élément commun), comme dans « *Cette femme court aussi vite qu'un guépard* » (E108) ou « *mademoiselle Ouellette trouvait cela aussi ennuyeux que l'école* » (E109). Chez E111, cependant, la comparaison se déploie sur deux phrases distinctes, ce qui nuit à son unité syntaxique : « *Cette ado de 17 ans était toute qu'une cuisinière rebelle. Comme ses frères et sœurs, sa mère et son père.* »

Enfin, la **définition** demeure, quant à elle, plus marginale, puisqu'elle n'est relevée que dans deux productions (n=2). Alors que l'élève E101 propose une définition adéquatement formulée entre parenthèses — « *des maladies cardiovasculaires congénitales (une maladie du cœur caractérisée par une malformation cardiaque présente à la naissance)* » —, celle de l'élève E105, introduite par l'expression « *qui est...* » s'avère sémantiquement inadéquate : « *un titre Chevalier de l'ordre de la Pléiade, qui est un chanteur populaire et français* ».

Si les procédés précédents participent principalement à la structuration et à l'enrichissement descriptif du texte, la **modalisation du discours** contribue plus directement à l'expression du point de vue. Cette notion, explicitement travaillée en classe, se manifeste dans les productions par le recours aux stratégies enseignées : phrases exclamatives et interrogatives, ainsi qu'adjectifs et adverbes. L'ensemble des élèves (n = 11) mobilise au moins l'un de ces moyens, ce qui atteste d'une appropriation observable des ressources linguistiques liées à l'évaluation. Selon nos observations, la modalisation s'opère d'abord par le recours aux **adjectifs**, mobilisés par tous les élèves (n = 11)

afin de marquer leur opinion. Entre six et quatorze adjectifs à valeur évaluative ont été recensés par texte. Dans la majorité des productions, la variété lexicale permet de nuancer le propos et de renforcer la connotation méliorative du discours. Chez quatre élèves, toutefois, la modalisation repose sur la répétition d'un nombre restreint d'adjectifs, ce qui limite la richesse lexicale. À titre d'exemple, l'élève E103 emploie trois fois « *incroyable* », l'élève E108 trois fois « *jeune* » et l'élève E110 quatre fois « *bonne* ». Bien que ces répétitions nuisent au critère de variété lexicale, elles contribuent néanmoins à l'expression d'une évaluation explicite.

À cette première stratégie lexicale s'ajoute l'emploi des **adverbes**, mobilisés par tous les élèves (n=10) à l'exception de E101. Entre deux et quinze adverbes participant à la modalisation ont été relevés par texte. Comme pour les adjectifs, la majorité des élèves recourt à une diversité d'adverbes permettant de moduler l'intensité ou la portée des propos. Toutefois, chez trois élèves, la répétition de certains adverbes restreint la variété lexicale : l'élève E112 utilise six fois « *très* » et l'élève E105 cinq fois « *beaucoup* ». Là encore, si ces répétitions limitent la richesse du vocabulaire, elles assurent néanmoins une fonction évaluative effective.

Outre ces marques lexicales, la modalisation s'appuie également sur des choix syntaxiques. La **phrase exclamative** est ainsi utilisée par sept élèves (n=7), à raison d'une à quatre occurrences par texte. Même lorsque la construction syntaxique demeure imparfaite, nous observons que ces énoncés remplissent leur fonction pragmatique en signalant l'importance accordée à l'information, comme dans « *Quelles splendides performances !* » (E101) ou « *Quelle femme incroyable !* » (E106). Dans une logique similaire, la **phrase interrogative** constitue un autre moyen de modaliser le discours, alors que neuf élèves y ont recours. Toutefois, seul chez E106 et E107, ces interrogatives assument clairement une fonction évaluative méliorative : « *Voudriez-vous en savoir plus sur son parcours et ses exploits ?* » ; « *Est-ce que tu la trouves aussi parfaite que moi ?* ». Chez les autres élèves, elles servent principalement à interpeler le destinataire sans renforcer explicitement la dimension évaluative : « *A-t-elle reçu des prix pour ses exploits ?* » (E102) ; « *Combien de trophées Alys Robi a-t-elle eus ?* » (E105). Dans la mesure où seule la fonction connotative avait fait l'objet

d'un enseignement explicite, cette distinction permet d'éclairer certaines limites observées dans l'appropriation du procédé.

En sus de la structuration du texte et de l'emploi de procédés descriptifs et de modalisation, la séquence construite autour du texte descriptif visait également à développer la capacité des élèves à assurer la reprise de l'information par des moyens variés. Dans une perspective de variation lexicale, les élèves étaient invités à éviter la répétition systématique du référent initial en diversifiant les formes de désignation. En ce sens, les productions finales (n = 11) permettent ainsi d'observer les procédés mobilisés pour reprendre le sujet du texte sans en reproduire constamment la formulation initiale. Ainsi, l'analyse des productions met en évidence une prédominance de la reprise pronominale et de la reprise partielle, alors que l'ensemble des élèves (n=11) ont eu recours à au moins un pronom de reprise et ont mobilisé de formes de réactivation partielle du référent, notamment par des syntagmes tels que : « *ses inventions et ses reconnaissances* » ou « *son histoire* ». De surcroît, cinq élèves diversifient davantage la reprise en mobilisant des synonymes, des noms propres ou des désignations nominales variées, notamment par l'utilisation du prénom du sujet, des formes « *Madame...* » ou « *Mademoiselle...* ». Ce type de variation témoigne d'un effort pour enrichir lexicalement la référence. De manière plus marginale, deux élèves recourent à des termes génériques pour désigner à nouveau le sujet du texte, par exemple « *cette femme* ». Deux autres productions privilégient au contraire des termes plus spécifiques, permettant une désignation plus précise du référent initial, comme « *cette impressionnante rêveuse* », « *cette athlète* », « *cette sportive* » ou « *l'athlète* ».

Ainsi, si les apprentissages en écriture rendent compte d'une appropriation globalement stable des structures textuelles, des procédés descriptifs, des moyens de modalisation ainsi que des stratégies de reprise de l'information, l'analyse des productions permet également d'examiner les acquis relevant de la composante grammaticale, abordée dans la section suivante.

4.2.2.1.2 Les apprentissages en grammaire

Si la phrase négative constituait un objet central dans la séquence portant sur *Comme un ouragan*, la séquence consacrée au texte descriptif a permis de travailler d'autres types de phrases, notamment la phrase exclamative et la phrase interrogative. L'analyse des productions finales issues de cette séquence permet ainsi d'examiner la maîtrise formelle de ces constructions.

En ce qui concerne la **phrase exclamative**, des occurrences variant d'une à quatre par production sont relevées dans cinq textes (n=5), tandis qu'elles sont absentes de six. Seules deux productions (n=2) présentent une structure exclamative conforme reposant sur un marqueur exclamatif explicite, comme dans « *Quelles splendides performances !* » (E101) et « *Quelle femme incroyable !* » (E106). Dans les autres cas (n=3), l'effet exclamatif repose sur une phrase déclarative simplement ponctuée d'un point d'exclamation, sans transformation syntaxique correspondante. Ce procédé est observé, par exemple, dans les énoncés suivants : « *En mai 1932 Hilda Strike a eu le record du Québec féminin en athlétisme !* » (E108) ; « *C'est alors que monsieur Guimond l'invita à travailler avec lui !* » (E109) ; « *Marcelle devait s'occuper de son frère toute son enfance !* » (E112). Ces usages traduisent une appropriation partielle du procédé, davantage marquée sur le plan ponctuel que syntaxique.

La **phrase interrogative** est, quant à elle, plus largement mobilisée. On en relève entre une et quatre occurrences dans les productions de neuf élèves (n = 9) ; seules celles de E101 et E104 n'en comportent aucune. Pour construire ce type de phrase, les élèves recourent à différents procédés interrogatifs. Certains (n=2) utilisent la structure introduite par « *est-ce que* », employée de manière adéquate : « *est-ce que j'aurai encore ma place au sein de la communauté que j'ai fondée ?* » (E106) ; « *Est-ce que vous savez comment son parcours a commencé ?* » (E107). L'élève E105 mobilise pour sa part un mot interrogatif suivi d'une inversion pronominale avec *t* euphonique : « *Combien de trophées Alys Robi a-t-elle eus ?* ». Cependant, l'inversion du sujet et du

verbe constitue toutefois le procédé le plus fréquemment employé, comme dans « *Voudriez-vous en savoir plus sur son parcours et ses exploits ?* » (E106) Néanmoins, cette structure s'accompagne de plusieurs écarts formels récurrents. Chez les quatre élèves, on note notamment une omission du trait d'union entre le verbe et le pronom sujet : « *aimez vous le sport ?* » (E108), « *Auriez vous eu le courage... ?* » (E111) Des difficultés liées à l'emploi du t euphonique apparaissent également : « *A-telle reçu des prix... ?* » (E103), « *A t-elle marqué l'histoire... ?* » (E109) Enfin, au-delà des structures syntaxiques, certaines irrégularités concernent la ponctuation interrogative. Chez deux élèves (n = 2), le point d'interrogation est absent malgré une construction syntaxiquement interrogative : « *Aimeriez vous conquérir l'avenir des livres* » (E103). À l'inverse, deux autres élèves (n = 2) ajoutent un point d'interrogation à un groupe nominal ou à une phrase déclarative sans transformation syntaxique correspondante : « *Une bonne athlète ?* » (E110) ; « *Marcelle Mallet est née le 26 mars 1805 ?* » (E112) Ces usages révèlent une compréhension inégale des distinctions entre marqueurs syntaxiques de l'interrogation et ponctuation.

Dans l'ensemble, les productions finales de la séquence sur le texte descriptif témoignent d'une appropriation solide des composantes travaillées. La structure textuelle est respectée par l'ensemble des élèves et les procédés descriptifs enseignés, en particulier l'énumération, l'exemple et la comparaison, sont largement mobilisés, malgré certaines fragilités formelles, notamment dans la régularité des structures énumératives ou dans la précision de certaines définitions. La modalisation du discours et les stratégies de reprise de l'information révèlent également un effort de variation lexicale et d'expression du point de vue. Sur le plan grammatical, les phrases exclamatives et interrogatives sont fréquemment utilisées, mais leur réalisation formelle demeure inégale. Ces observations permettent ainsi de rendre compte d'apprentissages effectifs en écriture et en grammaire (O2), tout en mettant en lumière certaines zones de fragilité persistantes. La séquence sur le texte descriptif-justificatif permet également d'observer des apprentissages en écriture et en grammaire.

4.2.2.2 Les productions finales de la séquence sur le texte descriptif-justificatif

La production finale associée à la séquence portant sur le texte descriptif-justificatif consistait en la rédaction d'un texte d'environ 300 mots présentant un organisme communautaire et en justifiant son importance. Quatorze élèves ont remis une production finale ($n = 14$). Bien que la lecture, notamment par l'annotation et la prise de notes, ait fait l'objet d'un enseignement explicite au cours du dispositif, la nature de la tâche finale ne permet pas d'observer directement des apprentissages en lecture. L'analyse qui suit porte donc sur les apprentissages observables en écriture et en grammaire à partir des productions remises.

4.2.2.2.1 Les apprentissages en écriture

En ce qui concerne l'écriture, l'analyse des productions issues de la séquence sur le texte descriptif-justificatif permet d'examiner la maîtrise de l'organisation textuelle prescrite, l'usage des intertitres ainsi que la construction de l'introduction et de la conclusion. Elle permet également d'observer la mobilisation de procédés descriptifs, de marques de modalisation et d'énonciation, de même que les moyens mis en œuvre pour assurer la reprise de l'information.

Dans une perspective globale, la **structure** attendue composée d'un titre, d'une introduction, de deux paragraphes de développement précédés d'intertitres et d'une conclusion est respectée par l'ensemble des élèves ($n = 14$), ce qui témoigne d'une appropriation généralisée des caractéristiques structurelles du genre. Certaines variations ($n=3$) apparaissent toutefois dans l'équilibre des développements, alors que l'un des paragraphes est sensiblement plus long ou plus bref que l'autre, ou encore que le texte demeure particulièrement court. Quelques écarts notés relèvent également la mise en forme : dans trois productions, les intertitres sont centrés plutôt qu'alignés à gauche et, chez l'élève E201, l'absence d'un saut de ligne avant la conclusion nuit à la lisibilité du texte.

Outre cette organisation d'ensemble, l'analyse conduit à examiner plus précisément certaines composantes ayant fait l'objet d'un enseignement explicite, notamment les intertitres, puis l'introduction et la conclusion. En ce qui a trait, d'abord, aux **intertitres**, nous observons que ceux-ci sont mobilisés par la quasi-totalité des élèves ($n = 13$), à l'exception de E206. Parmi les productions qui en comportent, la grande majorité ($n = 11$) respecte le principe de symétrie enseigné. Les élèves recourent principalement à des groupes nominaux de structure parallèle, comme « *Une panoplie de services indispensables* » et « *Un centre vraiment important pour la population* » (E216), ou encore « *L'histoire de l'organisme et ses divers services proposés* » et « *L'importance de cette extraordinaire ressource* » (E205). Dans certains cas ($n=2$), les intertitres prennent la forme de phrases complètes ou interrogatives tout en conservant une organisation symétrique : « *Le Patro impacte la vie des jeunes* » et « *Les jeunes sont actifs au Patro* » (E203) ; « *À quoi sert le Maillon ?* » et « *Pourquoi le Maillon, c'est bien ?* » (E208). À l'inverse, deux productions ($n = 2$) présentent une absence de symétrie, comme dans « *Quelles sont ses missions* » et « *Une aide proche pour les gens* » (E207). Par ailleurs, chez E203, les intertitres ne correspondent pas toujours adéquatement au contenu des paragraphes qu'ils introduisent, ce qui affecte la cohérence interne du texte.

L'introduction quant à elle, observé dans toutes les productions d'élèves ($n=14$) est jugée globalement conforme chez onze élèves ($n=11$), bien que les modalités de construction varient. Pour formuler le sujet amené, six élèves ($n=6$) amorcent leur texte par une question, cinq ($n=5$) privilégient une mise en contexte générale et trois ($n=3$) recourent à une énumération introductive :

E201 : « Connaissez-vous un organisme qui aide les proches des personnes qui souffrent de maladies mentales ? »

E214 : « Saviez-vous qu'il y a beaucoup d'organismes communautaires ? » (E214)

E206 : « L'alimentation est primordiale pour tout individu, mais certains souffrent de troubles alimentaires »

E216 : « Pompiers, policiers, médecins, infirmiers, ce sont tous des métiers faits pour aider les gens ; il y a aussi des organismes communautaires qui font la même chose »

Au-delà de cette entrée en matière, la structure interne de l'introduction varie selon la présence des composantes attendues. Neuf élèves ($n=9$) construisent une introduction comprenant un sujet amené, un sujet posé et un sujet divisé, tandis que quatre ($n=4$) se limitent à un sujet amené suivi d'un sujet posé. Des difficultés apparaissent toutefois chez trois élèves ($n=3$) : chez E203, l'absence

de sujet posé rend difficile l'identification précise du thème ; chez E210, le sujet divisé n'annonce qu'un seul des aspects développés ; et chez E211, le sujet posé intègre un nombre excessif d'éléments, ce qui nuit à la clarté de l'annonce.

La **conclusion**, à l'instar de l'introduction, est présente dans l'ensemble des productions (n = 14). Tous les élèves, à l'exception de E216, utilisent un organisateur textuel pour introduire le paragraphe conclusif. La qualité de la fermeture demeure toutefois variable. Alors que chez six élèves (n=6), le retour sur les éléments développés est jugé satisfaisant, chez cinq autres (n=5), il reste partiel ou très général. Dans les textes de E202 et E206, la conclusion renvoie peu explicitement aux aspects abordés, tandis que chez E203, l'ajout d'informations nouvelles nuit à la cohérence d'ensemble. En ce qui concerne l'ouverture, six élèves (n=6) proposent un prolongement jugé pertinent, qu'il prenne la forme d'une question, d'une information complémentaire, d'une projection vers l'avenir ou un souhait :

E204 : « Que connaissez-vous d'autre sur les organismes communautaires ? »

E207 : « Mais vous, qu'est-ce que vous feriez si vous viviez avec une personne atteinte de maladie mentale ? »

E206 : « [...] si vous croyez avoir besoin, vous pouvez les contacter au 418-545-2222 »

E208 : Dû à une forte augmentation des personnes avec une maladie mentale, il faudrait d'autres organismes comme le Maillon »

À l'inverse, trois élèves n'intègrent aucune ouverture et, chez quatre autres, celle-ci demeure peu pertinente ou faiblement articulée au propos développé.

En complément de cette organisation macrostructurelle, l'efficacité descriptive et justificative des textes repose également sur la mobilisation de procédés linguistiques précis permettant de développer, de préciser et d'illustrer l'information. Dans cette perspective, les **procédés descriptifs**, soit l'énumération, l'exemple, la définition et la comparaison ont fait l'objet d'un enseignement explicite et peuvent être observés dans les productions finales des élèves de deuxième secondaire (n =14). De manière générale, comme en première secondaire, **l'énumération** constitue le procédé le plus fréquemment mobilisé, alors qu'elle est relevée dans l'ensemble des productions (n=14) avec une à quatre occurrences par texte. Les élèves coordonnent des groupes nominaux, adjectivaux, verbaux, prépositionnels ou infinitifs :

E204 : « l'autonomie, la socialisation, le bien-être et le respect » ; « se renferme sur lui-même, se sent seuls et a l'impression que personne ne peut l'appuyer »

E213 : « aimables, empathiques, incroyables ! »

E205 : « développer de nouvelles habiletés, développer une motivation, reprendre sa vie en mains, votre autonomie, stimuler votre motivation et vous aider à trouver des solutions créatives »

E216 : « en éduquant les jeunes, en leur donnant des cours et en les faisant aller à l'école »

Cette diversité témoigne d'une appropriation globalement satisfaisante du procédé. Nonobstant cette mobilisation généralisée, certains écarts formels (n=5) sont observés. Par exemple, dans deux cas (n=2) l'énumération prend la forme d'une phrase non verbale ce qui fragilise l'intégration syntaxique dans le texte : « *L'éducation, la santé, la culture et les interventions* » (E209) et « *Le camp de jour, services d'animation etc.* » (E213) Dans ce dernier exemple, l'absence de virgule avant le etc. constitue également un écart normatif. Chez deux autres élèves (n=2), l'absence de répétition du déterminant nuit à la cohérence interne de l'énumération : « *un service d'animateur, camp d'été et aide au devoir* » (E211), « *les fêtes, journée animée, festival, carnaval des saines habitudes de vie, bloc d'escalade et plein d'autre activité comme celle-ci* » (E203). Dans un autre cas, des éléments de nature syntaxique différente sont juxtaposés, créant une rupture dans la construction : « *l'organisme protège les droits à la sécurité sociale, économique, l'équité et elle protège pour la justice* » (E216). Enfin, chez trois élèves, des irrégularités liées à la répétition des prépositions ou à l'absence de coordonnant final sont relevées. Dans la première situation, bien que la maîtrise fine de la symétrie prépositionnelle ne constitue pas un attendu explicite au deuxième secondaire, ces occurrences signalent néanmoins une zone de fragilité dans la construction de séries complexes. Dans la seconde, comme cela avait été relevé dans la séquence précédente, l'absence de coordonnant final ne constitue pas en soi une faute ; elle produit toutefois un effet d'ouverture stylistique dont la maîtrise consciente par les élèves demeure incertaine.

Dans le prolongement de l'énumération, **l'exemple** constitue le deuxième procédé descriptif le plus fréquemment mobilisé : onze élèves en insèrent au moins un dans leur texte. Divers marqueurs d'introduction sont employés, notamment tel que, comme, dont, notamment ou par exemple :

E207 : « plusieurs missions [...] comme promouvoir un changement social positif »

E202 : « diverses addictions très facilement dont la drogue, des problèmes d'alcool ou même de jeux de hasard ou d'argent »

E209 : « soins de santé de guérison traditionnelles et holistiques des Premières Nations, notamment la formation de plantes médicinales »

E205 : « plusieurs incroyables services [...] par exemple, les rencontres du jeudi pour faire des modifications à votre CV »

Deux élèves (n = 2) recourent également aux parenthèses pour introduire un exemple : « *des formations adaptées (AEP, DEP)* » (E209). Ces marqueurs et signes de ponctuation permettent expliciter le passage du général au particulier et de structurer la hiérarchie informationnelle. Nous relevons néanmoins certaines fragilités. Dans deux productions, l'exemple est introduit par simple juxtaposition, ce qui entraîne la création d'une phrase non verbale et affaiblit la cohérence syntaxique : « *plusieurs volets. L'éducation, la santé [...]* » (E209) et « *une panoplie d'activités incroyables sont offertes. Le camp de jour, services [...]* » (E213). D'autres écarts (n=2) concernent la redondance des marqueurs ou des problèmes de ponctuation : « *comme des activités sportives comme le hockey, la danse en ligne et le pickleball* » (E213) et « *une multitude de programmes d'activité (comme les kermesses, olympiades, etc.* » (E214) Enfin, quelques erreurs morphosyntaxiques sont observées, en particulier l'accord fautif de tel que : « *des services pour la petite enfance et la famille tel que des sorties familiales et des activités parent-enfant* » (E209). Cette notion n'étant pas attendue à maîtriser au premier cycle du secondaire, la portée de ces erreurs doit être située en conséquence.

La **définition** est, aussi, observée dans les productions alors qu'il est possible de relever ce procédé dans cinq textes d'élèves (n=5). Alors qu'un élève (n=1) a recours aux parenthèses et à l'encadrement par des virgules, les autres (n=4) utilisent des formulations explicatives (qui est, qui signifie, qui consiste) ou des marqueurs tels que *soit* et *c'est-à-dire* :

E206 : « TCA (troubles du comportement alimentaire) » ; « la maladie de Pica, manger des substances non comestibles » ; « la boulimie, qui consiste à trop manger de nourriture »

E216 : « la coconstruction, c'est-à-dire qu'il construit avec les clients les services »

Ces constructions contribuent à préciser le référent et à soutenir l'intelligibilité de l'information. Certaines fragilités formelles, en lien avec la ponctuation, sont toutefois relevées dans deux

productions : « *le programme de psychomotricité soit, un programme pour pratiquer la motricité de l'enfant* » (E213) ; « *le PAAS, qui signifie, programme d'aide et d'accompagnement social* » (E205).

La **comparaison**, pour sa part, demeure le procédé le plus marginal, tandis qu'elle est mobilisée par quatre élèves (n = 4). Trois de ces productions contiennent une ou plusieurs comparaisons respectant les composantes attendues (comparé, comparant, terme comparatif et élément commun) : « *les femmes ont toutes autant de choix de travail que les hommes* » (E205), « *une aide autant cruciale que d'avoir de l'eau pour survivre* » (E205) ou « *plus le fun que les autres* » (E214). Cependant, une comparaison chez l'élève E216 n'explicitant pas l'élément commun ne respecte pas cette structure : « *Comme des superhéros, Mamik est une organisation fondée en 2020* ».

En plus des procédés descriptifs précédemment examinés, la séquence didactique a également permis de travailler la **modalisation** du discours, laquelle participe plus directement à l'expression du point de vue dans le texte descriptif-justificatif. À cet égard, quatre marques de modalité ont fait l'objet d'un enseignement explicite : l'emploi d'adjectifs, d'adverbes, de phrases exclamatives et de phrases interrogatives. L'examen des productions finales montre que l'ensemble des élèves (n = 14) mobilise au moins deux de ces moyens, ce qui atteste d'une appropriation généralisée des ressources linguistiques liées à l'expression d'un point de vue. Selon nos observations, la modalisation s'opère principalement lors de l'emploi de marques lexicales, tandis que les **adjectifs** et les **adverbes** à valeur évaluative sont mobilisés par tous les élèves (n = 14), avec un nombre variant entre quatre et trente occurrences par texte. Dans la majorité des cas, la diversité lexicale contribue à renforcer la connotation méliorative attendue dans le genre. Chez cinq élèves (n = 5), toutefois, la répétition à plus de trois reprises d'un même adjectif, notamment « *important* » ou « *nouveau* », restreint la variété lexicale. De même, chez trois élèves (n = 3), la répétition d'adverbes tels que « *plus* » ou « *plein* » nuit à la diversité du vocabulaire. Bien que ces répétitions assurent la présence d'une évaluation explicite, elles affectent le critère 3 en écriture, soit l'utilisation d'un vocabulaire approprié. Par ailleurs, dans deux productions (n=2), certains choix

lexicaux modifient la portée méliorative du propos. C'est le cas dans la production de l'élève E207, qui utilise les adjectifs « *incontrôlable* » et « *inconnue* » introduisant ainsi une connotation plus péjorative, en léger décalage avec l'orientation généralement valorisante des textes. De façon comparable, chez E213, l'adverbe « *presque* » atténue la portée méliorative de l'énoncé.

En complément de ces marques lexicales, la modalisation s'appuie également sur des choix syntaxiques, notamment la **phrase exclamative** et la phrase interrogative. La première est utilisée par huit élèves (n = 8), à raison d'une à deux occurrences par texte : « *C'est incroyable !* » (E205), « *Difficile de faire mieux !* » (E209), « *Vous êtes entre bonnes mains !* » (E216). Même lorsque la construction syntaxique n'est pas entièrement conforme, ces énoncés remplissent leur fonction pragmatique en mettant en relief l'importance accordée à certains éléments du propos. La **phrase interrogative**, pour sa part, est rencontrée dans les textes de cinq élèves (n = 5). Dans la majorité des cas (n = 4), elle contribue à la connotation évaluative et est maîtrisée sur le plan pragmatique, comme en témoignent les formulations suivantes : « *Improbable, n'est-ce pas ?* » (E209), « *N'est-ce pas impressionnant ?* » (E201), « *Surprenant, non ?* » (E204) ou « *Comment c'est possible d'avoir autant de services à un seul endroit ?* » (E213). Une seule production (E205) comporte une interrogative qui ne participe pas explicitement à la modalisation du discours : « *Comment aurait été la vie sans changement ?* ».

Les **marques énonciatives** constituent une modalisation davantage ancrée dans la situation de communication, puisqu'elles rendent explicite la présence de l'énonciateur ou de l'énonciatrice et instaurent un lien direct avec le destinataire. Cette dimension, enseignée dans le cadre de la séquence de deuxième secondaire, visait le travail de quatre procédés : l'emploi de la deuxième personne du pluriel, la phrase impérative, les groupes ou phrases incidentes et la phrase interrogative. Les productions finales montrent que tous les élèves (n = 14) mobilisent au moins l'un de ces moyens. Parmi ces procédés, nous observons que la **phrase interrogative** occupe une place importante, puisqu'elle est relevée dans l'ensemble des productions (n = 14), à raison d'une à trois occurrences par texte. Dans la majorité des cas, elle sert explicitement à interpeller le destinataire :

« *Que connaissez-vous d'autre sur les organismes communautaires ?* » (E204), « *Avez-vous déjà eu besoin d'aide à Jonquière ?* » (E213), « *[...], mais comment exactement ?* » (E206) Certaines limites subsistent cependant. Par exemple, chez E202 et E208, l'absence d'inversion sujet-verbe est observée, bien que cette structure n'ait pas été explicitement enseignée, et chez E211, l'association d'un impératif à un point d'interrogation brouille la valeur pragmatique de l'énoncé.

L'emploi de la **deuxième personne du pluriel** constitue également une stratégie très présente. Treize productions (n = 13) comportent entre une et huit occurrences de formes pronominales (vous) ou de déterminants possessifs (vos, votre), généralement adéquates au regard de la situation de communication. Une exception est relevée chez E214, qui recourt à la deuxième personne du singulier, jugée trop familière : « *Tu vas les voir [...] si tu veux de l'aide ou avoir du fun* ».

L'analyse met également en évidence l'utilisation de **phrases ou de groupes incidents**, observée dans huit productions (n=8), avec une à quatre occurrences par texte. Plus précisément, sept élèves (n=7) ont recours à des groupes incidents *tels que, selon moi* ou *à mon avis*, tandis que quatre élèves (n=4) utilisent des phrases incidentes complètes, par exemple : *je trouve que, je trouve cela, j'espère que* ou *je crois que*. Les erreurs associées à ce procédé demeurent peu nombreuses. Néanmoins, l'élève E214 commet une erreur d'encadrement en n'isolant pas le groupe incident à mon avis par des virgules. Ce même élève utilise également des formules telles que *merci de m'avoir lu* ou *et j'en passe*, cette dernière étant également relevée chez l'élève E213, peu adaptées à la situation de communication et contribuant faiblement à la modalisation.

Enfin, utilisée de manière plus ponctuelle, la **phrase impérative** est observée dans six productions, à raison d'une à trois occurrences par texte. Trois élèves utilisent l'impératif à la première personne du pluriel comme « *Découvrons-le !* » (E206), tandis que trois autres interpellent directement le destinataire à la deuxième personne du pluriel : « *Découvrez dans ce texte [...]* » (E208) et « *N'hésite pas à entrer en contact avec eux* » (E210). Une seule erreur de ponctuation est relevée chez E211, qui clôt une phrase impérative par un point d'interrogation.

Si les procédés descriptifs, de modalisation et énonciatif contribuent à la description, à l'expression du point de vue et à l'interpellation du destinataire, la cohérence du texte descriptif-justification repose en partie sur les mécanismes de reprise de l'information. Dans une perspective de variation lexicale, la séquence a permis l'enseignement de procédés favorisant la reprise du sujet sans reproduire la formulation initiale. Dès lors, les données montrent une prédominance de la reprise pronominale et de la reprise partielle. Treize élèves (n = 13) ont recours à au moins un pronom de reprise et mobilisent des formes de réactivation partielle du référent, notamment par des syntagmes tels que « *sa mission* », « *ses services* » ou « *ses impacts* ». Par ailleurs, douze élèves (n=12) utilisent des termes génériques pour assurer la reprise du référent principal, notamment « *cet organisme* », « *cette institution* », « *cette organisation* », « *l'association* » ou « *cet organisme communautaire* », parfois accompagnés d'un adjectif évaluatif : « *ce fabuleux organisme* », « *ce magnifique organisme* », « *cette extraordinaire ressource* ». Certaines productions (n=5), bien qu'en nombre plus restreint, comportent également des reprises effectuées au moyen de groupes nominaux plus spécifiques, tels que « *ce dernier* », « *ce service* », « *ces groupes de partage* », « *ce centre* » ou « *le groupe* ». De plus, quelques élèves (n=2) mobilisent des synonymes, par exemple « *ce fameux Patro* » ou « *ce centre d'amitié autochtone du Saguenay* ».

La reprise de l'information, bien qu'elle permette de rendre compte d'apprentissages en écriture dans une perspective de variation lexicale, relève également d'une dimension grammaticale, puisqu'elle participe au maintien de la cohérence référentielle.

4.2.2.2.2 Les apprentissages en grammaire

D'un point de vue grammatical, l'examen des productions finales issues de la séquence sur le texte descriptif-justificatif permet d'observer la capacité des élèves à assurer la cohérence référentielle, notamment par l'accord du pronom avec son antécédent. Parmi les treize élèves (n = 13) qui utilisent des procédés de reprise, comme mentionné précédemment, tous ont recours à la

pronominalisation. Toutefois, si ce procédé est généralisé, sa maîtrise demeure inégale. En effet, seuls deux élèves (n = 2) ne présentent aucune erreur dans la chaîne de reprise, tandis que onze (n = 11) présentent au moins un bris dans cette chaîne. Ces bris prennent différentes formes. Dans de nombreuses productions (n = 9), certains pronoms personnels sont employés sans antécédent explicite ou avec un antécédent difficilement repérable. Dans deux productions (n = 2), l'antécédent est présent, mais trop éloigné, ce qui nuit à la clarté de la reprise. Par ailleurs, des erreurs d'accord pronominal sont relevées dans huit textes (n = 8). Elles concernent notamment l'emploi de « *il* » pour reprendre un groupe nominal pluriel, de « *ils* » pour renvoyer à un référent singulier tel que le Patro ou l'organisme, l'utilisation de « *il* » pour reprendre un groupe nominal féminin, ou encore l'emploi de « *celle-ci* » pour reprendre un groupe nominal pluriel. Enfin, certaines reprises (n = 2) apparaissent inadéquates sur le plan référentiel. C'est le cas chez l'élève E214, qui reprend le Patro par « *la communauté* », ou chez l'élève E216, qui utilise « *ces gens* » pour reprendre « *cet organisme* ».

En somme, l'examen des quatorze productions finales met en évidence une appropriation généralisée de la structure du texte descriptif-justificatif et des procédés enseignés (O2). La majorité des élèves respecte l'organisation attendue et mobilise les procédés descriptifs, en particulier l'énumération et l'exemple. Les marques de modalisation et les procédés énonciatifs sont également largement présents, traduisant l'expression d'un point de vue et l'interpellation du destinataire. Les mécanismes de reprise sont observables dans l'ensemble des textes, notamment par la pronominalisation et la variation lexicale du référent. Toutefois, si les procédés sont mobilisés, leur maîtrise grammaticale demeure variable, certaines productions présentant des bris dans la chaîne de reprise ou des erreurs d'accord pronominal.

Si l'analyse des productions écrites permet ainsi de décrire les apprentissages observables dans les textes d'élèves, elle ne rend compte que partiellement des retombées des séquences didactiques. Afin d'enrichir ce portrait, ces résultats sont mis en perspective avec un second ensemble de données portant sur la mise en œuvre des dispositifs.

4.3 RÉSULTATS ISSUS DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES ENSEIGNANTES

L'examen des données issues du groupe de discussion mené auprès des enseignantes (n = 3) permet de compléter et de nuancer le corpus de résultats. Si l'analyse des productions écrites rend compte des apprentissages observables dans les textes d'élèves, les échanges avec les enseignantes offrent un éclairage complémentaire sur la mise en œuvre des séquences didactiques et sur les retombées qu'elles perçoivent quant aux apprentissages des élèves.

4.3.1 Les catégories émergentes lors de l'analyse du groupe de discussion

L'analyse des données issues du groupe de discussion s'inscrit dans une démarche inductive reposant sur un modèle ouvert d'analyse. Dès lors, aucune catégorie prédéfinie n'a été mobilisée à priori ; les unités de sens ont plutôt été dégagées à partir des verbatims, puis regroupées progressivement afin de faire émerger des descripteurs. Ceux-ci correspondent à des termes génériques rendant compte d'une signification partagée par plusieurs unités de sens. Dans le cadre de cette recherche, les descripteurs renvoient aux éléments évoqués par les enseignantes pour rendre compte des retombées des dispositifs didactiques articulant lecture, écriture et grammaire sur les apprentissages des élèves. L'analyse a ainsi permis d'identifier les descripteurs suivants : *autonomie des élèves, acquis des élèves, charge cognitive, rétention et ancrage des apprentissages, sentiment de compétence, motivation et engagement des élèves, cohérence et continuité, structuration et rythme, ainsi que sentiment de sécurité.*

Dans un second temps, ces descripteurs ont été rassemblés en catégories plus englobantes, selon des convergences thématiques en lien avec la problématique de recherche et le cadre conceptuel. Leur organisation s'appuie sur les trois relations du triangle didactique : la relation d'apprentissage (élève-savoir), la relation didactique (enseignant-savoir) et la relation pédagogique (enseignant-élève). Compte tenu de l'objectif de la recherche, l'analyse s'attarde plus particulièrement aux descripteurs relevant de la relation d'apprentissage, puisqu'ils permettent

d'éclairer la question centrale portant sur les retombées des séquences didactiques de seconde génération articulées sur les apprentissages effectifs des élèves. Ces descripteurs ont été regroupés en quatre catégories analytiques : *les éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages, les éléments relatifs au rapport cognitif au savoir, les éléments relatifs à la consolidation des apprentissages et les éléments relatifs au rapport subjectif à l'apprentissage*. Le tableau suivant présente la répartition des descripteurs selon ces catégories.

Tableau 4. Répartition des descripteurs issus du groupe de discussion avec les enseignantes selon les catégories analytiques associées à la relation d'apprentissage

Catégories analytiques	Descripteurs
Éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages	• Autonomie des élèves
Éléments relatifs au rapport cognitif au savoir	• Acquis des élèves • Charge cognitive • Notions de grammaire : phrase interrogative, phrase exclamative, reprise de l'information, participe passé
Éléments relatifs à la consolidation des apprentissages	• Rétention et ancrage des apprentissages
Éléments relatifs au rapport subjectif à l'apprentissage	• Sentiment de compétence • Motivation et engagement des élèves

4.3.2 Les éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages

Les propos des enseignantes font ressortir plusieurs éléments liés au processus d'appropriation des apprentissages par les élèves. Dans une perspective de documentation des retombées des séquences didactiques sur les apprentissages effectifs (O2), ces échanges permettent d'éclairer la manière dont les élèves s'engagent dans le travail demandé au-delà des productions observables. À cet égard, les enseignantes soulignent notamment que certains élèves en viennent à retravailler spontanément leur production, sans attendre une consigne explicite de la part de l'enseignante :

ENS2 : « Parce que bien souvent, mettons je finissais une notion [...], ils n'attendaient pas que je leur dise : "Prends ta production intermédiaire et va la travailler." Ils le faisaient automatique[ment] »

Elles observent ainsi des retours autonomes au texte, traduisant un engagement actif dans la tâche d'écriture et une prise en charge progressive du processus de révision. Toutefois, cette posture demeure variable selon les élèves. Pour certains, la reprise du texte demeure tributaire d'une validation explicite de l'enseignante, potentiellement héritée d'habitudes scolaires antérieures où l'initiative laissée aux élèves semblait plus restreinte :

ENS2 : [...] il y en a qui venaient me [...] qui avaient besoin que je valide [...] il y en a qui auraient eu le réflexe d'y aller, mais elle ne l'a pas dit...

ENS3 : C'est l'espace qu'on leur laisse qui manque.

ENS2 : Bien c'est ça.

ENS3 : Ça veut dire que dans leur parcours scolaire, on ne leur a pas laissé d'espace.

Ces extraits rendent compte d'une appropriation graduelle et variable selon les élèves, tout en mettant en lumière l'importance de l'espace accordé à l'initiative dans les dispositifs mis en œuvre.

Ainsi, au-delà des acquis observables dans les textes, les données issues du groupe de discussion permettent de documenter un déplacement dans la posture de certains élèves face à l'écriture, caractérisée par une plus grande autonomie dans la gestion et la révision de leurs apprentissages. Ces constats conduisent à examiner plus précisément une autre dimension de la relation d'apprentissage évoquée par les enseignantes : le rapport cognitif des élèves au savoir.

4.3.3 Les éléments relatifs au rapport cognitif au savoir

Les propos des enseignantes permettent de documenter différents aspects du rapport cognitif des élèves au savoir, notamment la charge cognitive associée aux tâches proposées, l'état des acquis antérieurs et l'appropriation des notions travaillées au cours des séquences. Ces éléments contribuent également à éclairer les retombées des dispositifs sur les apprentissages effectifs (O2). Les échanges mettent d'abord en évidence la charge cognitive que peut représenter l'intégration simultanée de plusieurs notions dans une même production. Les enseignantes décrivent des situations où les élèves semblent « étouffer » lorsqu'ils doivent mobiliser plusieurs exigences à la fois. À l'inverse, lorsque la tâche consiste à améliorer un texte déjà rédigé, celle-ci est perçue comme plus accessible :

« Puis la tâche est moins grosse pour eux autres [...] leur texte est déjà tout écrit, il leur reste juste à l'améliorer » (ENS2).

Cette distinction souligne l'importance de la progressivité et de la structuration des tâches dans l'appropriation des savoirs.

Les enseignantes évoquent également l'état des acquis des élèves et son influence sur le déroulement des séquences. Certaines notions, notamment grammaticales, sont décrites comme insuffisamment maîtrisées, ce qui oblige à revenir sur des contenus fondamentaux avant d'aborder les objets visés et influence la progression prévue : *« La notion est parfaite. C'est les acquis des élèves le problème » (ENS3).* À propos du participe passé, une enseignante précise :

ENS3 : Tu es supposé connaître ton participe passé seul, ton participe passé avec être, puis je suis supposée montrer le participe passé avec avoir. Mais les élèves, ils ne savent pas c'est quoi un participe passé [...] Fait que les miens partaient de tellement loin, c'est pour ça que j'ai l'impression que là ils vont peut-être reconnaître plus le participe passé, mais de là à dire qu'ils vont être capables de l'accorder.

Ces propos rendent compte d'un décalage entre les attentes curriculaires et les connaissances effectivement disponibles chez les élèves, ce qui influence la profondeur des apprentissages observables.

Enfin, les enseignantes commentent l'appropriation de certaines notions d'écriture et de grammaire travaillées. Selon elles, certaines, comme la reprise de l'information, semblent avoir été bien comprises et intégrées par plusieurs élèves : *« Il y en a qui ont l'air d'avoir super bien compris [...] Fait que ça, la plupart, ils ont vraiment bien travaillé ça » (ENS2).* De même, l'usage et la construction de la phrase interrogative sont décrits, par les enseignantes, comme généralement appropriés :

ENS1 : Pour l'interrogative [...] bien ils la rentrent dans l'introduction.

ENS2 : Oui, mais en tout cas, c'est correct. C'est correct « connaissez-vous ? »

À l'inverse, les enseignantes rapportent l'usage des phrases exclamatives qui donnent lieu à des réalisations plus approximatives :

ENS2 : La phrase exclamative, moi, ça, je ne suis pas prête à dire que c'est réussi, parce qu'ils mettent des points d'exclamation n'importe où [...] ils me mettaient des phrases exclamatives quand ça n'avait même pas rapport [...] je pense qu'ils n'ont pas compris qu'il y avait une marque exclamative au début, puis un point d'exclamation.

En somme, les propos recueillis suggèrent un effet positif des dispositifs sur la gestion de la charge cognitive, notamment grâce à la structuration progressive des tâches. Toutefois, la fragilité de certains acquis antérieurs entrave l'appropriation complète de certaines notions, de sorte que si certaines apparaissent consolidées, d'autres demeurent en cours d'intégration, ce qui nuance les apprentissages observables dans les productions écrites (O2). Dans le prolongement de ces constats relatifs au rapport au savoir, les enseignantes évoquent également la consolidation des apprentissages dans le temps.

4.3.4 Les éléments relatifs à la consolidation des apprentissages

Les enseignantes abordent également la question de la consolidation des apprentissages dans le temps. Elles indiquent percevoir une meilleure rétention des notions lorsque celles-ci sont introduites de manière progressive plutôt que présentées de façon intensive : « *je pense qu'il y a plus de rétention quand on morcèle que [lorsqu'on] appren[d] tout d'un coup* » (ENS3). Le fait d'inscrire les notions dans le travail autour d'une œuvre est également mentionné comme facilitant l'établissement de liens et le maintien des apprentissages : « *je pense que quand on voit des notions [...] à travers une œuvre, bien c'est plus facile pour eux de faire des liens avec l'œuvre qu'on a lue* » (ENS3). Les propos recueillis suggèrent ainsi que la répartition des apprentissages et leur réinvestissement au fil des séquences favorisent un ancrage plus durable des connaissances. Les enseignantes utilisent d'ailleurs explicitement le vocabulaire de l'ancrage pour décrire ce phénomène : « *ça ancre les connaissances* » (ENS3). Ces éléments contribuent à documenter (O2), non seulement la mobilisation ponctuelle des notions, mais également leur stabilisation progressive chez les élèves.

En somme, selon les enseignantes, les dispositifs mis en œuvre semblent soutenir la consolidation des apprentissages alors qu'ils favorisent la progressivité et le réinvestissement des

notions. En complément de ces aspects liés à la consolidation, les échanges mettent aussi en lumière des dimensions plus subjectives du rapport à l'apprentissage.

4.3.5 Les éléments relatifs au rapport subjectif à l'apprentissage

Les données issues du groupe de discussion mettent également en lumière des éléments relatifs au rapport subjectif des élèves à l'apprentissage, tel qu'il est perçu par les enseignantes. Celles-ci évoquent notamment le développement du sentiment de compétence, soulignant une augmentation de la confiance et de l'estime de soi observée au fil des séquences : « *Les enfants ont confiance en eux. Ça développe leur confiance [...] ils prennent de l'estime et ils se trouvent meilleurs* ». Les enseignantes indiquent que les dispositifs, en particulier par le biais de la rétroaction et de l'annotation des textes, contribuent à soutenir ce sentiment chez plusieurs élèves : « *l'annotation de textes, le retour, la rétroaction qu'on a faits à travers [...] chacune des petites séquences, ça [...] multiplie par mille au niveau de la confiance et de l'estime* ». Ces propos suggèrent que l'accompagnement régulier et les retours ciblés participent à la construction d'un rapport plus positif à l'écriture.

Les propos recueillis font également état de la motivation et de l'engagement des élèves. Les enseignantes soulignent que, « *s'ils se mobilisent un peu et qu'ils s'engagent, ça les aide tous* », ajoutant que « *c'est le manque de mobilisation qui fait la différence [...] entre les uns et les autres* » (ENS3) en ce qui a trait aux retombées des dispositifs. Elles observent un engagement marqué chez plusieurs élèves, y compris chez certains initialement peu motivés. Toutefois, elles mentionnent percevoir un impact plus limité chez certains élèves qu'elles définissent comme « paresseux », soulignant ainsi le rôle central de la mobilisation individuelle dans les retombées des séquences. Enfin, les enseignantes relèvent l'influence de leur propre posture sur celle des élèves : « *ils ont vu ma motivation, ça, c'est sûr que ça aide* » (ENS2).

Bref, les échanges mettent en évidence l'importance du sentiment de compétence, de la motivation et de l'engagement dans les retombées perçues des dispositifs, ces dimensions subjectives participant à la dynamique des apprentissages observés (O2).

Dans l'ensemble, l'analyse des données issues du groupe de discussion complète les résultats tirés des productions écrites en éclairant les retombées perçues des séquences didactiques sur les apprentissages effectifs des élèves (O2). Les propos des enseignantes mettent en évidence une appropriation graduelle soutenue par la progressivité des tâches et l'espace laissé à l'initiative, ce qui semble atténuer la charge cognitive. Ils soulignent toutefois que la fragilité de certains acquis antérieurs peut freiner l'appropriation de certaines notions. Les échanges révèlent également que le réinvestissement des contenus favorise leur consolidation dans le temps et que les dimensions subjectives — sentiment de compétence, motivation et engagement — participent aux retombées observées. Ainsi, ces données enrichissent et nuancent l'analyse des productions écrites en mettant en lumière les conditions cognitives et subjectives dans lesquelles les apprentissages se construisent. Dans le prolongement de ces constats, l'examen des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des élèves permet d'accéder plus directement à leur propre perception des apprentissages effectués au cours des séquences didactiques.

4.4 RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉLÈVES

L'analyse des données provenant des entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves (n=28) permet d'approfondir et de diversifier le corpus de résultats. Alors que les productions écrites rendaient compte des apprentissages observables et que le groupe de discussion éclairait les retombées perçues par les enseignantes, ces entretiens offrent un éclairage complémentaire sur la manière dont les élèves comprennent les notions travaillées, évaluent leur progression et décrivent leur expérience des dispositifs articulant lecture, écriture et grammaire. Notons, encore une fois, que les élèves de la classe d'adaptation scolaire sont ici traités au même titre que ceux des classes

régulières, cette analyse ne visant pas à distinguer les retombées perçues selon le profil scolaire des élèves participant.e.s.

4.4.1 Les catégories émergentes lors de l'analyse des entretiens semi-dirigés

À l'instar de l'analyse réalisée à partir du groupe de discussion avec les enseignantes, les entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves ont été analysés à l'aide d'un modèle ouvert reposant sur une approche inductive. Des unités de sens ont ainsi été dégagées à partir des verbatims afin de faire émerger des descripteurs, lesquels renvoient aux éléments mobilisés par les élèves pour décrire les retombées des dispositifs didactiques articulant lecture, écriture et grammaire sur leurs apprentissages. L'analyse a permis de dégager des descripteurs communs à ceux identifiés dans le discours des enseignantes — *autonomie des élèves, acquis des élèves, charge cognitive, rétention et ancrage des apprentissages, sentiment de compétence, motivation et engagement des élèves, cohérence et continuité, structuration et rythme et sentiment de sécurité* — ainsi que d'autres descripteurs propres au point de vue des élèves : *processus d'écriture itératif, compréhension des apprentissages, réinvestissement, phrase négative, champ lexical, procédés graphiques, comparaison, marques énonciatives, procédés descriptifs, structure des textes, caractéristiques des personnages, schéma actanciel, prise de notes, registre de langue, réaction, résultats scolaires, morcèlement de la tâche et collaboration*.

L'ensemble de ces descripteurs s'inscrit dans les trois relations du triangle didactique. Néanmoins, conformément à l'objectif de la recherche, l'analyse porte principalement sur ceux relevant de la relation d'apprentissage (élève-savoir), puisqu'ils permettent d'examiner les retombées des séquences didactiques de seconde génération articulées sur les apprentissages effectifs des élèves. Ces descripteurs ont été regroupés en cinq catégories analytiques : *les éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages, les éléments relatifs au rapport cognitif au savoir, les éléments relatifs à la consolidation des apprentissages, les éléments relatifs au rapport subjectif à*

l'apprentissage et les éléments relatifs aux retombées perçues sur la réussite scolaire. Le tableau suivant présente la répartition des descripteurs selon ces catégories.

Tableau 5. Répartition des descripteurs issus des entretiens semi-dirigés avec les élèves selon les catégories analytiques associées à la relation d'apprentissage

Catégories analytiques	Descripteurs
Éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages	• Autonomie des élèves • Processus d'écriture itératif
Éléments relatifs au rapport cognitif au savoir	• Charge cognitive • Compréhension des apprentissages • Acquis et réinvestissement • Apprentissages en grammaire : phrase négative, phrase interrogative, phrase exclamative, reprise de l'information, participe passé • Apprentissages en écriture : champ lexical, procédés graphiques, comparaison, marques énonciatives, procédés descriptifs, structure des textes • Apprentissages en lecture : caractéristiques des personnages, schéma actanciel, prise de notes, registre de langue, réaction
Éléments relatifs à la consolidation des apprentissages	• Rétention et ancrage des apprentissages
Éléments relatifs au rapport subjectif à l'apprentissage	• Sentiment de compétence • Motivation et engagement des élèves
Éléments relatifs aux retombées perçues sur la réussite scolaire	• Résultats scolaires

4.4.2 Les éléments relatifs au processus d'appropriation des apprentissages

Les propos des élèves mettent en évidence différents éléments liés au processus d'appropriation des apprentissages tel qu'ils l'ont vécu au cours des séquences didactiques. À cet effet, 19 des 28 élèves interrogés associent leur progression à au moins une des trois modalités suivantes : l'amélioration graduelle des productions, la pratique répétée des notions et le morcèlement des tâches. Ces modalités apparaissent, dans le discours des élèves, comme des repères structurants de leur démarche de lecture et d'écriture.

D'abord, plusieurs élèves (n = 12) évoquent l'amélioration progressive de leurs textes. Parmi ceux-ci, certains (n = 7) soulignent une progression visible dans le temps : « *j'ai vraiment amélioré [mon texte]* » (E202) ; « *tu vois ton amélioration au fil du temps* » (E203) ; « *de s'améliorer à chaque*

fois [mon texte] a été tout le temps meilleur » (E214). Cette évolution est souvent liée à une meilleure capacité à repérer ce qui doit être retravaillé : « je pouvais savoir c'est quoi qu'il fallait que j'améliore » (E201) ; « tu vois où sont tes erreurs [...] puis là, tu sais où aller corriger [...] pour avoir un meilleur texte » (E212). Un élève (n=1) mentionne également une transformation de sa manière d'écrire : « j'ai trouvé que [...] au début, je faisais pas mal juste la réaction. Puis à la fin, bien, je faisais plus des liens avec moi, pis avec le texte » (E210). Enfin, l'appui sur une première version du texte est également perçu comme un soutien au processus d'amélioration : « j'ai trouvé ça plus facile parce que je pouvais me fier sur la production initiale. Puis je pouvais, après ça, rajouter des éléments » (E216).

La pratique répétée semble constituer un autre appui important, alors que sept élèves (n=7) indiquent avoir eu l'impression de « *se pratiquer plus* » (E201) ou d'être « *assez pratiqués avec le texte* » (E101). En ce sens, la reprise fréquente des textes et l'application immédiate des notions enseignées sont décrites comme aidantes : « *La modifier chaque jour, ça nous a aidés* » (E105) ; « *L'enseigner puis l'appliquer [...] ça peut quand même aider* » (E206). Une élève souligne toutefois que les réécritures multiples peuvent être exigeantes, ce qui nuance la perception de ses pairs : « *j'ai réécrit mon texte plusieurs fois [...] j'ai trouvé ça dur* » (E204).

Enfin, le morcèlement des tâches est présenté par six élèves (n = 6) comme un facteur facilitant leur processus d'appropriation des apprentissages. Dans leurs propos, le travail en étapes, avec des notions abordées progressivement, est associé à une meilleure compréhension : « *à chaque cours, on perfectionnait un peu la notion au lieu de juste l'apprendre [...] Puis, c'est ça qui m'a aidée à apprendre* » (E110) ; « *on enseignait une [notion] par cours [...] On voyait ce qu'on avait fait de mal* » (E215). Ce fractionnement est de surcroît perçu comme réduisant l'effet de surcharge et facilitant l'identification des erreurs :

E211 : « *parce que ça permettait plus de voir, c'est quoi nos erreurs [...] parce que quand il y a beaucoup de choses [...] on peut l'oublier. Mais vu qu'on a déjà écrit [...], ça peut nous aider à voir [...] nos erreurs* »

Dans le prolongement de ces propos, des élèves (n = 2) évaluent le fait d'alterner lecture et écriture, en revenant à des passages ciblés du texte : « *on le relisait, des fois [...] juste des bouts [...] pour appuyer nos réponses* » (E110) ; « *j'aimais ça le fait qu'on a lu, puis après ça, de temps à autre, on a arrêté pour écrire* » (E216).

Ainsi, les propos des élèves permettent de documenter un processus d'appropriation qu'ils associent explicitement à leur progression et, par conséquent, à leurs apprentissages effectifs (O2). L'amélioration graduelle des productions, la pratique répétée et le morcèlement des tâches apparaissent, dans leur discours, comme des repères structurants et facilitant de leur démarche d'apprentissage. Ces constats invitent à examiner plus précisément une autre dimension de leur expérience : leur rapport cognitif au savoir.

4.4.3 Les éléments relatifs au rapport cognitif au savoir

Au-delà des modalités d'appropriation évoquées précédemment, les propos des élèves permettent d'examiner plus précisément leur rapport cognitif aux savoirs travaillés au cours des séquences didactiques, alors que les verbatims rendent compte de la charge cognitive telle qu'elle est perçue par les élèves, de la compréhension qu'ils déclarent avoir des notions abordées ainsi que des connaissances antérieures qu'ils mobilisent ou réinvestissent. Ils mettent également en évidence des apprentissages rapportés en lecture, en écriture et en grammaire.

Dans un premier temps, les propos des élèves (n = 9) éclairent **la charge cognitive** perçue au cours des séquences. Certains (n = 6) décrivent les tâches comme accessibles : « *C'était facile* » (E104) ; « *C'est plus relax* » (E211). D'autres (n = 2) nuancent cette appréciation en évoquant une difficulté initiale qui s'atténue : « *C'était un peu dur au début, mais à la fin, c'était correct* » (E201). La gestion de cette charge est fréquemment associée à l'organisation du travail, tandis que le morcèlement des tâches et le temps accordé sont perçus comme facilitants : « *on pouvait plus se concentrer sur la partie qu'on faisait* » (E207) ; « *tu as plus le temps de réfléchir* » (E211). Cette

perception n'est toutefois pas unanime : un élève (n = 1) suggère qu'un traitement plus condensé aurait pu être envisagé. Enfin, deux élèves (n = 2) relient la diminution de la difficulté perçue à la clarté des explications et aux supports visuels mobilisés : « *c'est mieux expliqué, c'est écrit [...] on prend le temps de l'expliquer comme il faut avec [...] des images* » (E212).

Au-delà de l'effort requis, cinq élèves (n = 5) affirment **comprendre mieux** les notions travaillées : « *je comprends mieux* » (E102) ; « *c'était mieux expliqué* » (E107) ; « *les cours, je les comprends mieux* » (E205). Pour certains (n = 2), cette compréhension est associée au rythme adopté : « *on avait plus le temps de comprendre que quand c'était tout dit en même temps* » (E202). Un élève (n=1) souligne par ailleurs que la forme de travail proposée lui a permis de prendre conscience de ses propres difficultés : « *avec la forme qu'on a vue [...] ça me montre que je n'avais pas la même façon de penser puis de faire mon texte* » (E207).

De surcroît, quelques propos (n = 4) mettent en évidence la **mobilisation de connaissances antérieures** réorganisées ou clarifiées au cours des séquences. Les élèves évoquent le caractère familier de certaines tâches déjà rencontrées dans leur parcours scolaire et indiquent connaître certaines notions qu'ils ont appris à mieux structurer : « *un texte descriptif, tu en avais déjà fait un l'année passée* » (E208) ; « *Je connaissais déjà [les éléments de la réaction]. J'avais les trois points, mais ils étaient tous mélangés. Là, ça m'a appris à bien les enchaîner dans ma réponse* » (E204). Ces propos traduisent également une prise de conscience des acquis antérieurs : « *[la production initiale] m'a montré que je me rappelais encore des affaires de l'année passée* » (E213) ; « *On savait un peu comment faire [un texte descriptif-justificatif], mais pas au complet* » (E207). Ces témoignages rendent ainsi compte d'un travail de restructuration et de clarification de savoirs déjà présents.

Dans le prolongement de ces constats relatifs aux connaissances mobilisées, des questions plus ciblées ont permis d'identifier les **apprentissages en lecture** que les élèves attribuent aux séquences. Ceux-ci concernent principalement l'analyse des personnages, la compréhension de la structure narrative à l'aide du schéma actanciel, l'identification des registres de langue, la

construction de la réaction au texte ainsi que certaines stratégies de prise de notes. Cinq élèves (n = 5) font d'abord référence à des apprentissages liés à **l'analyse des personnages**, qu'ils associent à des catégories permettant de décrire la manière d'agir, de penser ou de parler des personnages : « *c'est parler de la manière que ce personnage y agit, puis la façon qu'il pense* » (E207). Ils évoquent différentes caractéristiques servant à cette analyse, parfois de manière partielle — « *les caractéristiques physiques, psychologiques, puis sociales* » (E206) — ou plus complète — « *on a vu les caractéristiques physiques, les caractéristiques identitaires [...] puis après ça, psychologique et sociale* » (E209). Ces éléments sont mobilisés comme des outils d'analyse structurés. Dans la continuité de ce travail d'analyse, un autre ensemble de propos (n = 5) porte sur la structure narrative, plus précisément sur **le schéma actantiel**. Certains élèves en proposent une description générale — « *ce que les personnages font dans l'histoire* » (E208) — tandis que d'autres en nomment explicitement certaines composantes, telles que la quête, le héros, les adjuvants et les opposants : « *c'est la quête. Puis après ça, bien, il y a le héros. Puis il y a les adjuvants qui aident à la mission. [...] Puis les opposants qui font que ça ne l'aide pas* » (E209). Un élève, sans mobiliser la terminologie scolaire attendue, décrit néanmoins adéquatement les fonctions associées à ces rôles : « *le personnage principal, eux qui vont l'aider, eux qui vont nuire, son but, lui qui donne le but* » (E206).

Au-delà de la structure du récit et des personnages, un nombre important d'élèves (n = 12) évoquent les **registres de langue** parmi les apprentissages réalisés. Si certains (n = 3) parviennent à nommer les catégories attendues (familier, standard, soutenu, populaire), d'autres (n = 7) en proposent des formulations approximatives ou les illustrent par des exemples en les associant à des contextes d'usage ou à des situations de communication :

E207 : « il y en a quatre. C'est standard, soutenu, familier [...] populaire. »

E212 : « soit familier, standard, populaire. Puis le dernier, c'est une langue riche »

E211 : « y a [...] [celui] pour les rois » (E211)

E206 : « dans le populaire, c'est plus comme tu vas parler avec tes amis [...] le soutenu, c'est vraiment avec des mots plus chics un peu »

E209 : « j'utilise "familier" [...] au langage de tous les jours [...] "populaire", c'est quand tu es plus avec tes amis [...] "standard" c'est utilisé dans les textes [...] puis le "soutenu", c'est un vocabulaire full riche. »

En outre, un élève exprime la notion de manière plus générale, sans recourir aux catégories précises, tout en montrant qu'il en comprend le principe : « *je sais qu'il y a plusieurs langages qu'on peut avoir.*

Genre, il y en a des plus riches, puis il y en a de moins beaux mots » (E216). Un autre souligne simplement l'existence de cette variation selon les textes : *« je sais qu'il y a différents textes, tu prends différents registres de langue »* (E202). Parallèlement à la définition, sept élèves (n = 7) établissent un lien explicite entre les registres de langue et les personnages du roman *L'enfant mascara*, soulignant la variation linguistique comme indice de personnalité : *« [les différents registres de langue] montre assez la différence de personnalité entre chacun des personnages »* (E207). Dans certains propos (n = 3), le registre populaire est associé à des personnages perçus comme violents, agressifs ou intimidateurs :

E201 : *« Larry, elle parlait mieux que son père [...] parce [que le père] était méchant [...] il la frappait »*

E206 : *« Larry/Leticia utilisait vraiment un registre de langue soutenu [...] tandis que son père [...] sacrait beaucoup [...] il était pas mal plus en colère » ;*

E212 : *« dans le roman [les personnes qui intimidaient Larry] parlaient plus en populaire »*

Dans ces cas, la notion dépasse la simple définition formelle pour être mobilisée comme outil d'analyse de l'œuvre.

En outre, les propos des élèves (n = 13) portent sur les apprentissages liés à la **réaction au texte**, en évoquant les éléments constitutifs de cette tâche, notamment la formulation d'une réaction, et l'établissement de liens avec soi-même et avec le texte :

E209 : *« au début, il faut commencer par nommer notre réaction [...] ensuite, on fait des liens avec nous [...] avec notre vision du monde, puis avec le texte »*

E207 : *« faire des liens avec le texte, des liens avec nous [...] puis énoncer nos émotions »*

E208 : *« un lien avec soi-même, un lien avec le texte puis sa réaction »*

Ces éléments traduisent une compréhension des composantes attendues de la démarche. De manière beaucoup plus marginale, deux élèves (n = 2) évoquent, en outre, des apprentissages liés à la **prise de notes**. Ils décrivent des pratiques fondées sur l'organisation visuelle et la sélection de l'information, qu'ils associent à une meilleure clarté et à un repérage facilité : *« je vais mettre plus d'espace [...] puis des petits titres [...] pour me repérer »* (E201) ; *« j'avais maximum six points [...] tous des points vraiment très importants »* (E204). Ainsi, les apprentissages en lecture rapportés par les élèves témoignent d'une appropriation à la fois conceptuelle — par la mobilisation de catégories

et de notions — et procédurale — par la mise en œuvre d'outils d'analyse, de réaction et d'organisation — en lien direct avec les dispositifs mis en œuvre.

Dans le prolongement de ces constats, les entretiens font aussi émerger plusieurs **apprentissages liés à l'écriture**. Ceux-ci renvoient à des notions travaillées dans différentes séquences didactiques, notamment le champ lexical, la comparaison et les procédés graphiques, ainsi que la modalisation, les procédés descriptifs et la structure des textes descriptifs et descriptif-justificatif. Plusieurs élèves évoquent d'abord des outils visant l'enrichissement lexical et stylistique du texte. À cet égard, quatre élèves (n = 4) mentionnent le **champ lexical**, qu'ils définissent comme un regroupement de mots associés à une même idée ou à un même thème : « *tu pars d'un mot pour plusieurs autres mots* » (E104). Certains (n=2) l'illustrent par des exemples concrets — « *“chien”, bien, les races de chiens* » (E106) — tandis qu'un élève mobilise sa propre production pour montrer la cohérence lexicale de son poème autour du champ du liquide (E104). Ces propos témoignent d'une compréhension fonctionnelle de la notion, associée à la cohérence thématique du texte. Dans cette même perspective d'enrichissement, deux élèves (n = 2) abordent les **procédés graphiques** comme des moyens de jouer avec la forme visuelle afin d'en soutenir le sens ou la compréhension :

E110 : « *imaginons que tu aimes le rouge, tu coloriais une lettre ou tout le mot en rouge [...] puis faire un mot, tu dis “gros”, agrandir le mot ou le grossir* »

E101 : « *pour aider le lecteur [...] à comprendre un peu mieux ce qu'est-ce qu'il lit* »

La forme est ainsi pensée comme un appui au sens.

La **comparaison** est également mentionnée par cinq élèves (n = 5). Si certains la définissent de manière générale — « *comparer quelque chose à quelque chose* » (E102) — d'autres identifient ses composantes structurelles : « *le terme comparatif [...] se construit avec des trucs de même* » (E112). Un élève (E110) est notamment en mesure de distinguer le comparé, le comparant et l'élément commun à partir d'un exemple précis. Certains (n = 4) mobilisent aussi des exemples figés ou personnels pour illustrer leur compréhension : « *il est doux comme un agneau* » (E106) ; « *[elle] est rouge comme une tomate* » (E110). Ces éléments suggèrent une appropriation à la fois intuitive et, dans certains cas, plus formalisée de la structure comparative.

Dans la continuité de cette réflexion sur les moyens d'enrichir et d'orienter le propos, un élève (n=1) évoque **les marques de modalisation**. Il les associe au vocabulaire connoté, aux adjectifs, aux métaphores et aux phrases expressives : « *le vocabulaire connoté [...] c'est mettre des adjectifs, des adverbes [...] puis faire des phrases exclamatives, poser des questions interrogatives au lecteur* » (E207). Il en souligne également la fonction persuasive et relationnelle — « *donner l'envie au lecteur de lire notre texte* » (E207) — montrant que la notion est comprise à la fois comme procédé linguistique et comme stratégie d'interpellation du lecteur.

Huit élèves (n = 8) évoquent aussi des apprentissages liés aux **procédés descriptifs**. Ils en nomment les principales composantes — « les procédés, tu as l'énumération, l'exemple, la définition puis la comparaison » (E215) — et les associent à différentes fonctions dans le texte. Ces procédés sont d'abord présentés comme des moyens d'améliorer la qualité et la précision du propos : « *pour que le texte soit meilleur* » (E201) ; « *pour aider à la description du texte* » (E107) ; « *pour plus savoir comment c'est, pour que ça soit plus précis* » (E210). Par ailleurs, certains élèves soulignent leur rôle dans la relation au lecteur, en les associant à une fonction d'accroche ou d'engagement : « *pour donner l'envie au lecteur* » (E207) ; « *de faire accrocher le lecteur* » (E212). Un élève indique également que ces procédés l'ont aidé à développer la taille de son texte : « *ça m'a aidé pour venir me donner plus de mots* » (E202). Ces propos montrent que les procédés descriptifs sont compris non seulement comme des outils formels, mais aussi comme des leviers d'efficacité textuelle.

Si ces éléments concernent principalement l'enrichissement et l'élaboration du contenu, d'autres propos déplacent l'attention vers **l'organisation du texte**. La structuration globale constitue en effet l'apprentissage le plus fréquemment évoqué (n = 17). Les propos témoignent d'une connaissance explicite de l'organisation attendue des productions écrites comprenant un titre, une introduction, un développement organisé en aspects et une conclusion :

E205 : « *au début, il y a le titre. Après, c'est l'introduction [...] aspect 1 [...] aspect 2 [...] puis à la fin, c'est la conclusion* »

E112 : « *en premier, il faut que tu fasses ton introduction [...] ton aspect 1, ton aspect 2 [...] la conclusion* »

Certains élèves (n=2) précisent l'importance de la division en paragraphes : « *mettre quatre paragraphes* » (E216) ; « *il faut le diviser en quatre paragraphes avec des titres assez accrocheurs* » (E207). En deuxième secondaire, deux élèves (n=2) mentionnent, par ailleurs, la possibilité d'articuler description et justification dans le développement : « *soit tu fais un développement-justification puis l'autre développement-justification* » (E215) ; « *deux descriptifs-justificatifs ou ben un de description, puis un de justification* » (E206). Ces propos traduisent une compréhension plus fine des exigences liées aux genres travaillés.

Plus précisément, les composantes de l'**introduction** sont nommées par neuf élèves : « *sujet amené, sujet posé, sujet divisé* » (E203) ; « *l'introduction du sujet amené, posé puis divisé* » (E216). Au-delà de la simple énumération, certains précisent la fonction de ces composantes dans l'économie du texte : « *un sujet amené, qui est le sujet, mais sans le prononcer [...] le sujet posé où est-ce que tu le dis, puis, le sujet divisé, c'est [dont] tu vas parler dans tes aspects* » (E212). D'autres indiquent que cette structure peut être modulée, en soulignant le caractère facultatif du sujet divisé : « *le sujet divisé n'est pas obligé* » (E210). De plus, les propos de cinq élèves (n = 5) portent sur la **conclusion**. Ils évoquent notamment le rappel des aspects développés, le lien avec le sujet et l'ouverture vers une réflexion plus large : « *dans la conclusion, il faut que je rappelle mes aspects [...] faire des liens avec le sujet* » (E201) ; « *ramener le sujet [...] puis amener le lecteur à penser d'une autre façon* » (E203). L'un d'eux utilise les termes « *ouverture* » et « *fermeture* » ce qui témoigne d'une appropriation du métalangage disciplinaire et d'une compréhension des attentes liées à la clôture du texte : « *la conclusion, je vais la mettre avec l'ouverture puis la fermeture* » (E216). Ainsi, les apprentissages en écriture rapportés par les élèves témoignent d'une appropriation progressive des notions enseignées, à la fois sur le plan de l'enrichissement du contenu et sur celui de l'organisation textuelle.

Enfin, les propos des élèves rendent compte d'**d'apprentissages relevant de différentes notions grammaticales** travaillées au cours des séquences didactiques mises en œuvre. Ceux-ci concernent principalement la phrase négative, les participes passés, les phrases interrogatives et

exclamatives ainsi que la reprise de l'information. Tout d'abord, un nombre important d'élèves (n = 11) évoquent des apprentissages relatifs à la **phrase négative**. À l'exception d'un élève, tous en proposent une définition jugée acceptable, généralement centrée sur la présence de marqueurs de négation : « *il y a toujours deux termes de négation* » (E110) ; « *avec le "ne pas"* » (E112). D'autres explicitent le fonctionnement de la négation à partir d'exemples concrets : « *Je n'aime pas les jeux vidéos* » (E111) ; « *le paradis n'existe pas comme les dragons et les animaux fantastiques* » (E105). Un élève manifeste toutefois une compréhension inadéquate de la notion, en l'associant à une valeur sémantique plutôt qu'à une structure grammaticale : « *La pollution, c'est négatif* » (E103). Ce propos témoigne d'une confusion entre le sens négatif d'un énoncé et la notion grammaticale de négation. Par ailleurs, quelques élèves (n = 4) établissent par ailleurs un lien entre l'usage de la phrase négative et la lecture de l'œuvre étudiée. Ils identifient la négation comme un procédé participant à la caractérisation du personnage, notamment en lien avec un sentiment d'exclusion ou de décalage : « *parce qu'il ne se sentait pas comme les autres, puis il ne voulait pas avouer qu'il n'était pas comme les autres* » (E101) ; « *il disait "je n'aime pas ça", "je ne suis pas comme"* » (E110) ; « *pour exprimer ce qu'il ressentait* » (E112). La notion est ainsi mobilisée non seulement comme objet grammatical, mais aussi comme outil d'analyse du texte, dans une perspective d'articulation langue-texte.

Les apprentissages relatifs au **participe passé** donnent lieu à des propos plus différenciés (n = 13). Si un élève en propose une définition générale fondée sur la présence d'un auxiliaire (E211), la majorité (n = 9) s'attarde plutôt à la catégorisation des participes passés en mobilisant la terminologie scolaire attendue (PPA, PPE, PPS). Ainsi, plusieurs élèves distinguent correctement ces catégories et en décrivent les critères de construction : « *le PPE, il me semble que c'est avec le verbe être [...] le PPA avec le verbe avoir. Puis PPS, c'est quand il est seul* » (E207). Quelques élèves (n=3) abordent également les règles d'accord :

E209 : « les participes passés avec un auxiliaire "être", c'est accordé en genre et en nombre avec son sujet. [...] Les participes passés avec "avoir" ce n'est pas obligé. Les participes passés seuls, c'est avec le nom ».

Certaines réponses (n = 2) traduisent néanmoins des incertitudes. Un élève indique pouvoir identifier un participe passé sans être en mesure d'en appliquer les règles d'accord (E202), tandis qu'un autre

confond les principes associés aux différents types (E213) : « *Le PPA s'accorde avec le sujet. [...] Le PPE, lui, il est invariable* » (E213). Ces propos mettent en évidence des apprentissages encore fragiles ou en cours de stabilisation. En outre, plusieurs élèves (n = 10) établissent un lien entre le participe passé et la lecture du roman *L'enfant mascara*. Ils évoquent l'utilisation et la variation des marques de genre dans le texte, notamment à travers les accords et les pronoms, en lien avec l'identité du personnage principal :

E207 : « au début du livre, il parlait souvent de lui avec pas de E, mais rendu au milieu du roman, quand il a commencé à s'accepter [...] elle a commencé à se définir comme une fille [et] à parler avec des E ».

Les accords grammaticaux sont ainsi perçus comme des indices textuels participant à la construction du sens et à l'interprétation de l'œuvre.

Les élèves (n = 11) évoquent aussi des apprentissages liés aux **phrases interrogatives et exclamatives**. La phrase interrogative définie par l'ensemble des élèves comme une phrase servant à poser une question : « *c'est une phrase qui pose une question* » (E101). Six (n = 6) en identifient des indices formels, tels que le point d'interrogation ou la présence de mots interrogatifs : « *à la fin d'une phrase interrogative, il y a un point d'interrogation* » (E106) ; « *il y a souvent des mots interrogatifs au début* » (E105). La phrase exclamative est, pour sa part, définie par tous les élèves à partir de la présence du point d'exclamation : « *c'est une phrase qui finit par un point d'exclamation* » (E101). Certains élèves (n = 4) l'associent à l'expression de l'émotion ou de l'intensité : « *tu mets de l'émotion dans ta phrase* » (E105) ; « *tu as l'air plus dynamique* » (E104) ; « *tu t'exclames* » (E108). Au-delà de ces indices formels, plusieurs élèves (n = 8) évoquent la fonction de ces phrases dans le texte, notamment pour capter l'attention ou susciter l'intérêt :

E101 : « pour mieux comprendre le texte »

E105 : « pour donner au lecteur l'envie de lire notre texte »

E110 : « pour attirer un peu le lecteur »

E109 : « aller cibler la personne qui lit ton texte pour qu'elle ait le gout de lire ton texte »

E106 : « pour encore susciter l'intérêt du lecteur, puis embellir mon texte »

Ces propos montrent que les phrases interrogatives et exclamatives sont identifiées non seulement à partir de leurs marqueurs formels, mais également en fonction de leur rôle dans l'organisation et l'effet du texte.

Enfin, quatorze élèves (n = 14) font état d'apprentissages liés à la **reprise de l'information**. Parmi ceux-ci, neuf (n = 9) décrivent cette notion comme un moyen d'éviter les répétitions : « *pour ne pas répéter ce que tu dis* » (E108) ; « *ne pas répéter tout le temps les mêmes mots* » (E106). Sept (n = 7) mentionnent l'usage de pronoms, de synonymes ou de périphrases : « *tu peux mettre un pronom, un synonyme ou une périphrase* » (E201) ; « *changer par l'organisme, l'association, celui-ci* » (E207). Certains élèves (n = 6) précisent également qu'ils tiennent compte du genre et de l'antécédent pour choisir la forme de reprise : « *si je mettais "organisation", je mettais "elle"* » (E216) ; « *faut aussi l'accorder avec son antécédent* » (E209). Ces réponses témoignent d'une connaissance des principaux procédés de reprise ainsi que d'une attention portée à la cohérence référentielle et à l'accord dans l'écriture. Ainsi, l'ensemble des propos relatifs à la grammaire rend compte d'une connaissance des principales notions abordées ainsi que de leur mobilisation, tant dans les productions écrites que dans la lecture des œuvres étudiées.

Dans l'ensemble, les propos des élèves permettent de documenter différentes dimensions de leur rapport cognitif aux savoirs travaillés. Ils décrivent un rapport au savoir marqué par une charge cognitive perçue comme globalement allégée et rendue plus accessible par le morcèlement des tâches et les supports proposés, par une compréhension des apprentissages associée à la clarté des explications et au rythme de travail, ainsi que par la capacité à restructurer des acquis déjà présents. Les élèves manifestent également leur capacité à nommer les notions enseignées, à en expliciter certains éléments constitutifs et à les illustrer à l'aide d'exemples tirés des textes étudiés ou de leurs propres productions. Si des variations apparaissent quant au degré de précision des réponses, certaines demeurant partielles ou approximatives, la majorité des verbatims témoigne néanmoins d'une mobilisation explicite de la terminologie scolaire et d'une mise en relation des savoirs avec des situations concrètes de lecture et d'écriture. Dans le prolongement de ces constats relatifs au rapport au savoir, les élèves évoquent également des éléments relatifs à la consolidation des apprentissages.

4.4.4 Les éléments relatifs à la consolidation des apprentissages

Les propos des élèves permettent de décrire des éléments relatifs à la consolidation des apprentissages, notamment en ce qui concerne la rétention et l'ancrage des notions travaillées au cours des séquences didactiques. À cet égard, le champ lexical de la mémoire et du rappel des apprentissages — *se souvenir, rester, retenir, se rappeler, oublier, penser à* — est particulièrement présent dans le discours des élèves, ce qui souligne l'importance qu'ils accordent à la persistance des apprentissages dans le temps. De manière générale, onze élèves (n = 11) indiquent mieux se souvenir des contenus abordés lorsque les apprentissages sont répartis dans le temps, repris et réinvestis à plusieurs occasions, comme ce fut le cas des séquences mises à l'essai : « *c'est des informations qui vont rester longtemps dans ma tête* » (E104) ; « *je trouve que j'apprends plus vite, puis ça retient plus* » (E202). Ces propos traduisent une perception de maintien durable des apprentissages, associée à leur réactivation progressive.

Dans une perspective plus ciblée, certains élèves (n = 2) attribuent cette rétention à la fréquence des activités et aux rappels réguliers des notions, soulignant que le retour récurrent sur les contenus en facilite le rappel : « *parce qu'on a souvent du français [...], on s'en rappelle souvent* » (E101) ; « *je vais assez m'en souvenir parce qu'on en a beaucoup parlé* » (E207). D'autres élèves (n = 2) insistent davantage sur la progressivité du travail, qu'ils associent à une meilleure gestion de l'information et à une diminution du risque d'oubli : « *je suis capable de retenir des informations sans être concentré sur d'autres choses, puis oublier une partie* » (E104) ; « *quand tu l'apprends [...] en le faisant, bien tu n'as pas à l'oublier* » (E112). À l'inverse, quelques élèves (n = 4) associent l'apprentissage concentré en un seul moment à un risque accru d'oubli, évoquant la difficulté de retenir un grand nombre d'informations présentées simultanément :

E112 : « *parce que quand tu l'apprends tout de suite, tu as tendance à oublier des trucs* »

E202 : « *Puis c'était plus facile à s'en souvenir que tout d'une shot. Parce qu'on ne s'en serait pas souvenu* ».

E210 : « *parce que sûrement que les notions de la première, je m'en rappelais sûrement pas* »

E112 : « Mais parce que ça aurait comme été trop d'informations en même temps. Puis tu n'aurais pas nécessairement retenu. »

Ces propos sont parfois formulés en comparaison avec des pratiques antérieures : *« Bien, je trouve que c'était quand même utile. À cause que l'an passé, il fallait tout le lire, puis après ça, il fallait tout se souvenir »* (E206). Certains élèves (n = 2) ajoutent que cette organisation progressive leur a permis de ne pas omettre d'éléments lors de la rédaction : *« Parce que sinon, d'après moi, je n'aurais pas pensé à tout mettre »* (E216) ; *« Parce que j'aurais peut-être oublié des trucs vus qu'il y en aurait trop eu à faire »* (E205).

Enfin, quelques verbatims (n=2) établissent un lien explicite entre la consolidation des apprentissages et la capacité à mobiliser les connaissances dans des tâches ultérieures. Les élèves indiquent que les contenus demeurent accessibles au moment de répondre aux questions ou de rédiger : *« quand tu es arrivé pour répondre aux questions, tu te souvenais encore de ce que tu avais lu »* (E212) ; *« on oublie moins [...] nos réactions sont plus claires, plus détaillées »* (E204).

Ainsi, ces propos rendent compte d'une consolidation des apprentissages associée à la répartition temporelle du travail, à la répétition des notions et à leur réactivation régulière, lesquelles sont perçues comme favorisant la rétention et la mobilisation des contenus dans la durée. En complément de ces aspects liés à la consolidation, les échanges mettent aussi en lumière des dimensions plus subjectives du rapport à l'apprentissage.

4.4.5 Les éléments relatifs au rapport subjectif à l'apprentissage

Les propos des élèves mettent en évidence des éléments relatifs à leur rapport subjectif à l'apprentissage tel qu'il s'est construit au cours des séquences didactiques. Ces éléments concernent principalement le sentiment de compétence, la motivation et l'engagement à l'égard des tâches proposées. L'analyse des entretiens permet ainsi de décrire la manière dont les élèves rendent compte de leur confiance, de leur implication et de leur appréciation des dispositifs articulant lecture, écriture et grammaire.

En premier lieu, quatorze élèves (n = 14) formulent des propos renvoyant à un **sentiment de confiance** à l'égard de leurs capacités en écriture et de la qualité de leurs productions. Ces manifestations prennent diverses formes : expression de fierté, évaluation positive du résultat obtenu, mention d'une progression perçue ou sentiment d'être prêts à réaliser les tâches demandées. À cet égard, une élève (n = 1) évoque explicitement une fierté associée à sa production : *« j'en ai parlé à mes parents [...] je vais sûrement leur montrer quand je vais pouvoir l'imprimer »* (E105). D'autres élèves (n = 3) portent un jugement favorable sur le produit final ou sur les idées développées :

E110 : « mon texte [...] je trouve qu'il était rendu beau à la fin [...] j'ai vraiment eu de bonnes idées »

E203 : « le monde va être intéressé par mon texte »

E207 : « avec tous les ajouts qu'on a faits, je le trouve assez correct, assez bon » ; « je trouve que [mon texte] est parfait ».

Dans le même ordre d'idées, quelques élèves (n = 4) évoquent leur capacité à progresser ou à améliorer leurs productions : *« je suis capable d'améliorer mes affaires »* (E108) ; *« je suis capable de faire de beaux poèmes »* (E109) ; *« je crois que je suis rendue quand même bonne en écriture »* (E205). Cette perception est parfois liée à leur aptitude à repérer leurs erreurs et à identifier des pistes d'amélioration : *« je vois où sont mes erreurs, quoi corriger pour avoir un meilleur texte »* (E212). De surcroît, le sentiment de préparation face aux tâches apparaît de manière récurrente (n = 7). Plusieurs élèves déclarent se sentir prêts à réaliser les activités ou à affronter les évaluations :

E107 : « je me sentais prêt » (E107)

E108 : « je me sentais prêt [...] je me sentais bien » (E108)

E110 : « je me suis senti prêt parce que j'avais tout appris ça »

E213 : « je pense que je suis prêt [...] pour l'examen de fin d'année » (E213).

D'autres mentionnent disposer de repères facilitant la réussite : *« j'avais quand même les pistes pour le réussir »* (E204) ; *« je savais que j'allais être capable de le faire »* (E209).

En complément des propos relatifs au sentiment de compétence, les entretiens font également ressortir des éléments relatifs à la **motivation et à l'engagement**. Ainsi, plusieurs élèves (n = 18) expriment une appréciation positive générale des activités proposées, souvent formulée de manière spontanée par des expressions telles que *« c'était le fun »*, *« c'était cool »*, *« c'était hot »* ou *« j'ai aimé ça »*. Ces propos ne sont pas toujours associés à une tâche, un texte ou un contenu précis, mais

renvoient à une appréciation globale des séquences. De manière plus spécifique, certains élèves (n = 3) mentionnent une implication soutenue dans le travail scolaire : « *j'ai essayé de vraiment écouter, écouter pour tout comprendre* » (E110). D'autres qualifient les activités de motivantes ou intéressantes : « *c'est plus motivant un peu* » (E214) ; « *moi, j'ai trouvé ça intéressant* » (E213). En outre, certains élèves associent leur engagement à certains aspects du dispositif. L'amélioration progressive des productions et la possibilité de reprendre leurs erreurs sont perçues positivement : « *j'ai vraiment aimé ça parce qu'à chaque fois, on a amélioré quelque chose* » (E110) ; « *on pouvait reprendre nos erreurs [...] c'était pas tout de suite genre "tu as eu cette note-là"* » (E205). Le déroulement des séquences est également apprécié : « *j'aimais le moyen qu'on a procédé* » (E215). Enfin, la variété des activités et des supports est mentionnée comme facteur d'intérêt : « *c'est tout le temps différent* » (E209) ; « *on n'a pas de cahier, ça, c'est déjà plus le fun* » (E213).

Cela dit, la motivation et l'engagement ne sont pas homogènes. Les propos recueillis (n = 10) montrent qu'ils varient selon les genres textuels, les sujets abordés et les œuvres lues. Certains élèves expriment un désintérêt ou des difficultés à l'égard du texte descriptif ou descriptif-justificatif, qu'ils associent à des exigences perçues comme plus contraignantes :

E109 : « *je n'ai jamais aimé ça, écrire ça [...] il faut tout que je recorrige après* »
 E103 : « *vu que c'est descriptif, j'aimais un peu moins ça [...] t'as plus de choses à intégrer* »
 E202 : « *d'habitude, je vais avec l'inspiration [...] puis là [dans le texte descriptif-justificatif], c'est vraiment des informations* »

La poésie suscite également des réactions contrastées : « *je n'aime pas vraiment faire des poèmes* » (E107) ; « *c'est de la poésie, c'est intéressant* » (E109). Pour certains élèves (n = 8), l'engagement semble davantage lié au sujet qu'au genre. À cet égard, ils évoquent un intérêt marqué pour des thèmes jugés signifiants ou originaux :

E105 : « *apprendre sur les femmes du Québec [...] ça me prend à cœur* » ; « *le sujet, ça m'a énormément marquée* »
 E108 : « *c'est un thème qu'on n'a pas tous les jours [...] j'étais captivée* »

En ce sens, les élèves commentent également leur appréciation des œuvres lues : « *j'ai bien aimé L'enfant mascara, malgré que la fin, c'était un peu triste, mais c'était le fun* » (E206) ; « *il était bon, le livre* » (E208). D'autres formulent des réserves : « *ce n'était pas très intéressant le sujet* » (E201) ;

« on dirait que ça ne se suivait pas [...] tu as de la misère à comprendre » (E211). Enfin, un élève évoque l'impact perçu de l'attitude de l'enseignante sur son engagement : « elle était comme plus heureuse [...] ça aide » (E108).

Ainsi, les propos des élèves rendent compte d'un rapport subjectif à l'apprentissage marqué par des manifestations de confiance, de satisfaction et de préparation, tout en laissant apparaître des variations liées aux genres textuels, aux sujets abordés et aux œuvres travaillées. Au-delà de ces dimensions subjectives, certains verbatims permettent également d'examiner les retombées que les élèves attribuent aux séquences didactiques sur leur réussite scolaire.

4.4.6 Les éléments relatifs aux retombées perçues sur la réussite scolaire

Enfin, les propos des élèves (n = 8) rendent compte des retombées perçues des séquences didactiques sur leur réussite scolaire, en particulier en ce qui concerne leurs résultats et la qualité de certaines productions évaluées. Parmi ceux-ci, cinq élèves (n = 5) évoquent une amélioration perçue de leurs notes à la suite de leur participation aux séquences. Certains mentionnent avoir constaté une progression de leurs résultats ou associent explicitement les dispositifs à une évolution positive de leurs performances scolaires : « les notes augmentent plus [...] c'est mieux » (E102) ; « ça a plutôt donné du positif dans mes notes » (E105). D'autres formulent ces constats avec davantage de prudence, en soulignant qu'il s'agit d'une impression plutôt que d'une certitude : « je pense que mes notes sont un peu meilleures » (E202). Certains élèves se réfèrent également à une performance jugée satisfaisante sans établir de comparaison explicite avec leurs résultats antérieurs : « j'ai quand même eu une assez bonne note » (E107). L'un d'eux relie plus directement cette performance aux modalités de travail adoptées au cours des séquences, en mettant en avant l'effet du travail progressif sur l'obtention d'un meilleur résultat évalué : « si je l'écrivais d'une shot, bien je suis sûr que je n'aurais pas eu une bonne note » (E104).

Sans faire directement référence aux notes, certains élèves (n = 3) mentionnent une amélioration perçue de la qualité de leurs productions écrites. Ils mentionnent une évolution positive de leurs textes, une plus grande complétude des réponses ou une meilleure structuration : « *ça s'est franchement amélioré* » (E207) ; « *ma réaction est plus complète maintenant* » (E210) ; « *mon texte est vraiment meilleur* » (E204). Une élève souligne également une diminution marquée du nombre de fautes dans une production évaluée, qu'elle présente comme un progrès notable par rapport à ses performances antérieures : « *j'ai fait une faute aux 100 mots. [...] D'habitude, je fais une faute aux 25 mots* » (E204). Ainsi, les propos recueillis rendent compte des retombées perçues sur la réussite scolaire qui se traduisent, du point de vue des élèves, tant par une amélioration des résultats que par une évolution qualitative des productions écrites.

Dans l'ensemble, l'analyse des entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves (n = 28) prolonge les résultats issus des productions écrites et du groupe de discussion en donnant accès à leur perception des retombées des séquences didactiques sur leurs apprentissages effectifs (O2). Les verbatims font ressortir un processus d'appropriation structuré par l'amélioration graduelle des productions, la pratique répétée et le morcèlement des tâches, ainsi qu'un rapport cognitif au savoir marqué par une charge jugée accessible, soutenue par l'organisation du travail, le temps et la clarté des explications. Les élèves nomment explicitement des apprentissages réalisés en lecture, en écriture et en grammaire, qu'ils illustrent par des exemples tirés des œuvres ou de leurs productions, malgré des degrés variables de précision. Par ailleurs, la répartition temporelle et le réinvestissement des contenus sont associés à une meilleure rétention, tandis que les dimensions subjectives apparaissent également centrales, bien que modulées selon les genres textuels, les sujets abordés et les œuvres travaillées. Enfin, certains élèves attribuent aux séquences des retombées perçues sur leur réussite scolaire, tant sur le plan des résultats que de la qualité des productions. Ainsi, ces données mettent en lumière, du point de vue des élèves, l'interaction entre appropriation, compréhension, consolidation et expérience subjective dans la construction des apprentissages.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

À la lumière des résultats présentés précédemment, ce dernier chapitre propose une discussion interprétative des retombées (O2) des séquences didactiques de seconde génération coélaborées (O1), articulant lecture, écriture et grammaire, sur les apprentissages effectifs d'élèves du premier cycle du secondaire, conformément à leur mise en œuvre. En mobilisant notre cadre conceptuel et les travaux scientifiques convoqués dans cette recherche, cette discussion examine les conditions didactiques susceptibles de soutenir les apprentissages, la nature des retombées disciplinaires observées en lecture, en écriture et en grammaire, ainsi que la contribution spécifique des objets d'articulation mobilisés dans la construction des apprentissages.

5.1 CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE SOUTENANT LES APPRENTISSAGES

L'analyse des échanges avec les enseignantes et des entretiens menés auprès des élèves met en évidence que les retombées observées ne peuvent être dissociées des conditions de mise en œuvre des séquences didactiques. Les résultats suggèrent que le morcèlement des tâches et le réinvestissement des notions, caractéristiques des dispositifs articulés déployés, constituent des conditions structurantes favorisant l'appropriation et la consolidation des apprentissages en lecture, en écriture et en grammaire. Les apprentissages rapportés — acquisition de savoirs disciplinaires, amélioration des productions, développement de l'autorégulation, compréhension accrue et progression des résultats — sont ainsi explicitement associés, dans le discours des élèves comme dans celui des enseignantes, à l'organisation du travail didactique. Dès lors, ce ne sont pas seulement les objets enseignés qui apparaissent déterminants, mais les modalités selon lesquelles ils sont mis en activité dans la classe.

5.1.1 Le morcèlement comme régulateur cognitif

Le morcèlement des tâches apparaît, dans les données recueillies, comme un levier central de régulation des apprentissages. Les enseignantes décrivent explicitement cette organisation du travail comme un choix didactique permettant d'alléger la charge cognitive des élèves : « Puis la tâche est moins grosse pour eux autres » (ENS2). Un constat analogue se dégage des entretiens menés auprès des élèves, qui associent le morcèlement à une plus grande accessibilité des tâches et à une meilleure focalisation sur les éléments travaillés. En réduisant la complexité immédiate de l'activité, notamment par l'organisation des apprentissages en modules contenant un nombre restreint de notions (Dolz et al., 2001), cette structuration progressive semble permettre aux élèves de concentrer leur attention sur des composantes plus circonscrites de la tâche, ce qui soutient les processus d'autorégulation, notamment en facilitant l'identification des erreurs et l'ajustement des productions en cours de réalisation. Le morcèlement agit ainsi comme un dispositif de régulation cognitive, dans la mesure où il permet de traiter successivement les différentes dimensions de la tâche plutôt que de les mobiliser simultanément.

Les discours recueillis suggèrent également que cette organisation du travail favorise la rétention des apprentissages. Les enseignantes observent qu'« il y a plus de rétention quand on morcèle » (ENS3), observation que corroborent les élèves lorsqu'ils évoquent une gestion plus efficace de l'information et une diminution du risque d'oubli : « je suis capable de retenir des informations sans être concentré sur d'autres choses » (E104) ; « quand tu l'apprends [...] en le faisant, tu n'as pas à l'oublier » (E112). La progression par modules (Dolz et al., 2001), en permettant de traiter successivement les différentes composantes de la tâche, contribue à réduire les omissions lors de la rédaction et à faciliter l'appropriation graduelle des savoirs. Plusieurs élèves associent également cette structuration du travail à une meilleure compréhension des contenus abordés, dans la mesure où elle leur laisse davantage de temps pour s'approprier chaque élément avant de passer au suivant. Dans certains cas, cette organisation progressive est même explicitement mise en relation avec la réussite évaluée, les élèves estimant qu'une tâche réalisée en une seule étape aurait rendu

plus difficile la mobilisation des apprentissages et aurait, par conséquent, entraîné des résultats plus faibles. Le morcèlement par l'entremise des modules d'apprentissage (Dolz et al., 2001) apparaît ainsi non seulement comme une modalité organisationnelle de l'activité, mais comme une condition didactique participant à la régulation des processus cognitifs mobilisés dans l'apprentissage.

Ces observations convergent vers un même constat : la temporalité progressive du dispositif agit comme un régulateur cognitif des apprentissages. Les retombées observées — focalisation, autorégulation, rétention et compréhension — semblent en effet intrinsèquement liés à l'organisation morcelée et séquencée des activités. Ces résultats trouvent un ancrage théorique dans la conception de la séquence didactique (Dolz et al., 2001 ; Biao, 2020). Biao et coll. (2021) soulignent que l'articulation nécessite un déploiement progressif, rendu possible par l'organisation des apprentissages en séquences didactiques. La séquence didactique constitue ainsi un dispositif à déploiement progressif et structuré permettant l'introduction, le réinvestissement et l'approfondissement cumulatif des notions, ce qui favorise un traitement graduel des savoirs et soutient leur appropriation.

5.1.2 Le réinvestissement comme condition de consolidation

À l'instar du morcèlement des tâches, l'appropriation et la consolidation des apprentissages apparaissent également liées au réinvestissement et à la pratique répétée rendus possibles par les productions intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Simard et al., 2019 ; Doquet, 2011). Les enseignantes évoquent explicitement un « ancrage » des connaissances (ENS3), soulignant que la reprise des apprentissages au fil des séquences favorise leur stabilisation. Dans le même sens, les élèves associent la reprise successive de leurs textes à une consolidation progressive des notions travaillées. La fréquence des rappels et la mobilisation répétée des apprentissages dans les productions intermédiaires apparaissent ainsi comme des facteurs facilitant le maintien en mémoire et l'appropriation graduelle des savoirs. Ce processus de réinvestissement contribue par ailleurs à donner du sens aux apprentissages, dans la mesure où les notions travaillées sont directement

mobilisées dans les tâches d'écriture. Le réinvestissement agit ainsi comme un mécanisme d'intégration et de structuration des savoirs. Il permet aux élèves de saisir la pertinence des apprentissages, puisqu'ils s'inscrivent dans une progression cohérente des apprentissages au sein de la séquence.

Ces éléments empiriques s'inscrivent dans la logique de la séquence didactique de seconde génération (Biao, 2020), au sein de laquelle les modules d'apprentissage s'accompagnent de productions intermédiaires. Celles-ci offrent aux élèves des occasions de réinvestissement qui leur permettent, tout au long de la séquence, d'améliorer progressivement leur production initiale en y intégrant les caractéristiques génériques et les éléments linguistiques travaillés (Biao, 2020). En multipliant les occasions de mobilisation d'une même notion dans des contextes variés — lecture d'une œuvre, écriture d'un texte, analyse grammaticale — le dispositif favorise une mise en réseau progressive des savoirs et la création de liens réciproques propres à l'articulation (Schneuwly, 2007 ; Soulé et Aigon, 2008 ; Biao et al., 2021). Dans cette perspective, les productions intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Simard et al., 2019 ; Doquet, 2011) constituent des espaces privilégiés d'intégration et de stabilisation des nouvelles connaissances. Le réinvestissement agit ainsi comme un mécanisme d'intégration permettant de relier des savoirs initialement présentés dans des cadres distincts. Cette dynamique contribue à réduire les effets du cloisonnement dénoncés par plusieurs travaux en didactique du français (Biao, 2015 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Lord, 2017), qui soulignent les limites d'un traitement segmenté des composantes disciplinaires.

5.1.3 Une relation d'apprentissage soutenue par la relation didactique

Pris ensemble, les retombées du morcèlement et du réinvestissement invitent à une interprétation plus globale des résultats. Les retombées observées sur les apprentissages semblent en effet moins découler des caractéristiques propres aux élèves que des modalités de déploiement des objets d'enseignement dans la classe. Rappelons à cet égard que les élèves de la classe d'adaptation scolaire n'ont pas été traités distinctement de ceux des classes régulières lors de

l'analyse; le constat selon lequel les retombées s'expliquent davantage par les modalités didactiques que par les caractéristiques individuelles des élèves en apparaît d'autant plus significatif. En référence au triangle didactique (Halté, 1992; Reuter et al., 2013), la relation d'apprentissage entre l'élève et les savoirs apparaît largement conditionnée par la relation didactique entre la personne enseignante et ces mêmes savoirs. Les choix de progression, de structuration et d'organisation des contenus influencent ainsi directement les possibilités d'appropriation et de consolidation des connaissances. Plusieurs travaux ont posé l'hypothèse que le cloisonnement des apprentissages langagiers nuit à leur cohérence et à leur efficience (Bilodeau, 2005 ; Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Bronckart, 1999 ; Lord, 2017 ; Soulé et Aigon, 2008 ; Biao, 2020). Dans cette perspective, les difficultés persistantes rencontrées par les élèves invitent moins à remettre en cause les objets enseignés et l'intérêt des élèves pour la langue et la littérature (Chartrand et Lord, 2010 ; Oliveira et Rezende, 2015) qu'à interroger les modalités selon lesquelles ces objets sont mis en activité dans la classe de français (Biao, 2020). Les résultats de la présente recherche semblent corroborer cette hypothèse : les retombées observées en compréhension, en autorégulation et en consolidation apparaissent étroitement liées à une reconfiguration des modalités didactiques plutôt qu'à une transformation des contenus eux-mêmes ou de l'intérêt des élèves.

En ce sens, la séquence didactique de seconde génération articulée apparaît comme un cadre particulièrement favorable à l'apprentissage. En organisant la progressivité des activités, le morcèlement des tâches et le réinvestissement des savoirs dans une temporalité cohérente, elle contribue à soutenir la régulation des processus cognitifs et didactiques mobilisés dans l'apprentissage. Ces conditions participent ainsi à reconfigurer la relation élève-savoir et à favoriser l'appropriation progressive et la consolidation des apprentissages.

5.2 RETOMBÉES DES DISPOSITIFS ARTICULÉES SUR LES APPRENTISSAGES

L'analyse croisée des productions écrites et des verbatims des élèves permet d'identifier plusieurs retombées sur les apprentissages effectifs. Les productions donnent accès à des savoir-

faire, au sens procédural du terme, dans la mesure où elles rendent visible l'application des apprentissages dans l'action (Reuter et al., 2013). Les verbatims, quant à eux, donnent davantage accès à des savoirs déclaratifs, alors que les élèves nomment les notions, explicitent certaines règles et mobilisent la terminologie scolaire (Reuter et al., 2013). Dans plusieurs cas, ils vont au-delà de la simple dénomination en illustrant leurs propos à partir des œuvres étudiées ou de leurs propres productions. Cette double entrée permet ainsi de saisir les apprentissages à la fois dans leur dimension conceptuelle et dans leur mobilisation effective.

5.2.1 Des retombées plus stabilisées en lecture et en écriture

Les productions et les verbatims témoignent d'une appropriation relativement stabilisée des apprentissages en lecture et en écriture. En lecture, bien que l'établissement d'un lien entre la réaction et les caractéristiques personnelles du lecteur demeure plus inégal, les retombées apparaissent particulièrement nettes dans la formulation explicite d'une réaction et dans l'établissement de liens avec le texte. Les entretiens révèlent par ailleurs une connaissance relativement claire des trois composantes de la réaction — la réaction elle-même, les liens avec le texte et les liens avec soi — ainsi qu'une mobilisation d'outils d'analyse tels que le registre de langue, la caractérisation des personnages ou le schéma actanciel. Certaines notions grammaticales, notamment l'usage du participe passé ou de la phrase négative, sont également mobilisées pour soutenir l'analyse des textes. Les notions travaillées servent ainsi, en lecture comme en grammaire, de ressources interprétatives permettant aux élèves de soutenir et d'organiser leur analyse des œuvres.

En écriture, les productions finales révèlent une appropriation globalement stabilisée des structures textuelles et des procédés d'enrichissement travaillés au cours de la séquence. La structure attendue est respectée par l'ensemble des élèves, et les procédés descriptifs — notamment l'énumération, l'exemple et la comparaison — sont largement mobilisés. Les marques de modalisation, d'énonciation et les stratégies de reprise de l'information témoignent d'un effort de

variation lexicale, d'expression du point de vue et d'interpellation du destinataire. Certes, certaines fragilités subsistent, notamment dans la régularité des structures énumératives ou dans la précision de certaines définitions. Toutefois, ces écarts n'invalident pas la tendance générale : les notions enseignées sont intégrées à l'organisation du texte et participent à sa cohérence discursive. Les verbatims confirment cette appropriation. Les élèves évoquent explicitement le champ lexical, les procédés graphiques, les marques de modalisation ou encore la structure du texte. L'appropriation apparaît ainsi à la fois conceptuelle — les élèves étant capables de nommer et de définir les notions — et procédurale, puisqu'ils les mobilisent effectivement dans leurs productions. Ces résultats, en lecture comme en écriture, soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'articulation des apprentissages favorise le développement d'habiletés discursives (Biao et al., 2021).

5.2.2 Des retombées partielles en grammaire

En grammaire, le tableau apparaît plus nuancé. Les élèves démontrent une connaissance des principales notions abordées, mais leur maîtrise demeure inégale selon les phénomènes étudiés. La phrase négative constitue la notion grammaticale la mieux maîtrisée. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire être est majoritairement conforme, et l'invariabilité du participe passé avec l'auxiliaire avoir est respectée dans plusieurs cas. Toutefois, certaines fragilités persistent. Bien que les phrases interrogatives et exclamatives soient fréquemment mobilisées et généralement bien définies dans les verbatims, leur réalisation formelle demeure inégale dans les productions écrites. Des difficultés apparaissent également dans les mécanismes de reprise de l'information : si les élèves connaissent les règles d'accord, plusieurs productions présentent des bris dans la chaîne référentielle ou des erreurs d'accord pronominal. De même, la distinction entre l'infinitif et le participe passé n'est pas toujours stabilisée. Le transfert des connaissances semble donc s'opérer difficilement pour certaines notions grammaticales.

Les verbatims permettent de préciser cette tension. Les élèves sont capables de nommer les notions et d'en expliquer la fonction — notamment l'accord du participe passé, la phrase interrogative

ou exclamative et les mécanismes de reprise de l'information — mais leur maîtrise syntaxique et orthographique demeure parfois fragile. Cette situation rejoint la distinction proposée par Reuter et coll. (2013) entre « avoir appris que » et « avoir appris à » : les connaissances déclaratives semblent relativement acquises, tandis que leur automatisation reste partielle. Les élèves savent donc de quoi il s'agit et à quoi ces notions servent, sans pour autant toujours les mobiliser avec une pleine maîtrise formelle en production.

Par ailleurs, les enseignantes attribuent certaines difficultés à des acquis antérieurs insuffisants, ce qui infléchit la progression prévue : « La notion est parfaite. C'est les acquis des élèves le problème » (ENS3). Ce constat rejoint les travaux de Deronne (2016) et de Marmy et coll. (2021), qui soulignent la nécessité de consacrer un temps spécifique à l'étude de la langue afin de stabiliser certaines notions grammaticales. Il entre également en résonance avec les travaux de Biao et coll. (2021), selon lesquels toutes les activités d'une séquence didactique ne peuvent faire l'objet d'une articulation immédiate, certaines devant d'abord préparer l'étude de faits de langue qui seront ensuite mobilisés dans les activités d'analyse et de production. Dans cette perspective, l'articulation peut nécessiter des activités préparatoires, parfois partiellement décontextualisées, afin d'établir les bases nécessaires à une mobilisation ultérieure des notions dans les usages écrits. Les résultats de la présente recherche suggèrent ainsi que, dans certains cas, un temps plus long consacré à ces activités préparatoires aurait pu favoriser une stabilisation plus complète de certaines notions grammaticales, notamment dans leur mobilisation en production écrite.

5.2.3 Une articulation féconde entre langue et texte

Cette fragilité formelle ne doit toutefois pas masquer un apport important des dispositifs articulés : la capacité des élèves à mobiliser les notions grammaticales à des fins d'analyse littéraire et de compréhension des textes. Le registre de langue, les participes passés ou encore la phrase négative sont ainsi mobilisés pour analyser les personnages et interpréter les romans *Comme un ouragan* et *L'enfant mascara*.

En ce sens, les apprentissages linguistiques et littéraires ne sont pas traités comme des pôles distincts (Colognesi et De Schepper, 2011) : les notions grammaticales et discursives servent à comprendre les œuvres, tandis que l'analyse des textes nourrit en retour la production écrite. Les résultats vont donc dans le sens des travaux qui montrent que l'étude de la langue et l'analyse littéraire ne se juxtaposent pas, mais se renforcent mutuellement (Adam, 2016 ; Schneuwly, 2007). Ils corroborent également l'idée selon laquelle les élèves peuvent mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue dans les textes lus et, ce faisant, approfondir leur compréhension et leur appréciation des œuvres grâce aux notions langagières étudiées (Biao et al., 2021).

Ainsi, les résultats invitent à une lecture nuancée. Les dispositifs articulés favorisent clairement la mobilisation des savoirs grammaticaux à des fins de compréhension, d'analyse et de production, mais ils ne garantissent pas à eux seuls la stabilisation formelle de toutes les structures. L'articulation apparaît donc féconde pour donner sens aux notions et pour les inscrire dans des usages langagiers authentiques. Toutefois, les résultats suggèrent qu'elle ne suffit pas toujours à assurer la stabilisation formelle de certaines structures grammaticales, ce qui invite à penser l'articulation non comme un substitut à l'étude de la langue, mais comme un cadre didactique permettant d'en renouveler les modalités de mise en œuvre.

5.3 APPORTS DES OBJETS D'ARTICULATION

Les résultats analysés dans la section précédente montrent que l'articulation des apprentissages peut soutenir le développement des compétences en lecture, en écriture et, dans une moindre mesure, en grammaire. Toutefois, l'analyse plus fine des dispositifs mis en œuvre révèle que ces retombées dépendent également des objets mobilisés dans les séquences didactiques. Tous les supports ne semblent pas offrir les mêmes possibilités d'articulation. L'examen des séquences analysées met notamment en évidence que certains objets d'enseignement, comme les œuvres

intégrales et les textes littéraires, favorisent davantage la mise en relation des composantes disciplinaires que d'autres types de supports.

5.3.1 Les œuvres intégrales comme objets d'articulation des composantes

Les résultats de la recherche suggèrent, à l'instar de plusieurs auteurs et autrices (Gauvin-Fiset, 2012 ; Hébert, 2016 ; Lecavalier et Richard, 2011 ; Vincent, 2015 ; Vrydaghs, 2011), que les œuvres intégrales, qu'elles soient de nature littéraire ou courante, constituent des supports particulièrement propices à l'articulation de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. Dans les séquences didactiques étudiées, leur exploitation a permis de mobiliser simultanément plusieurs dimensions enseignables (Biao et al., 2021) et, par conséquent, de mettre en relation différentes composantes disciplinaires.

La séquence portant sur *Comme un ouragan* en offre une illustration. L'étude de l'œuvre a permis de travailler la dimension sémantique à travers le champ lexical du vent, la dimension stylistique par l'analyse des comparaisons et des procédés graphiques, la dimension syntaxique par l'étude de la phrase négative, ainsi que la dimension textuelle liée aux caractéristiques du texte poétique. La mise en relation de ces différentes dimensions a ainsi permis non seulement un travail articulé de la lecture, de l'écriture et de la grammaire, mais une maîtrise plus marquée des apprentissages dans ces composantes. Les productions écrites et les entretiens montrent en effet que les élèves mobilisent le champ lexical du vent, la phrase négative et la comparaison avec une relative aisance. Les verbatims révèlent également que certains élèves réinvestissent ces éléments pour analyser l'œuvre, notamment en mobilisant la phrase négative dans leur interprétation du personnage. Une telle exploitation rejoint les observations d'Hébert (2016), selon lesquelles la lecture d'une œuvre intégrale, par sa continuité narrative et stylistique, favorise une immersion plus soutenue dans l'univers textuel et ouvre la voie à une exploration interprétative plus riche des œuvres. Cette continuité contribue ainsi à multiplier les occasions d'articulation, tant au profit de la compréhension et de l'interprétation que du développement des compétences langagières.

Cette continuité, sur le plan linguistique, favorise l'étude de phénomènes relevant de la grammaire de la phrase. Dans les séquences analysées, l'étude du roman *Comme un ouragan* a conduit à explorer la phrase négative à la fois dans une perspective grammaticale et interprétative. De même, le travail sur *L'enfant mascara* a permis d'aborder l'accord du participe passé, tandis que l'œuvre *15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec* a servi de support à l'étude des phrases interrogatives et exclamatives. Même lorsque les textes composant l'œuvre sont relativement courts, comme dans ce dernier cas, l'unité d'auteur permet de dégager des régularités linguistiques transférables d'un texte à l'autre, ce qui soutient l'établissement de liens entre les phénomènes grammaticaux observés, l'analyse et la production de textes. Ce type de régularités correspond à ce que Vrydaghs (2011) et Gauvin-Fiset (2012) décrivent comme les choix linguistiques et stylistiques opérés par la personne autrice parmi un ensemble de possibilités. L'identification de ces choix permet aux élèves d'observer les normes qui structurent les usages linguistiques et de mobiliser ces observations dans l'analyse et la production de textes. L'œuvre complète devient ainsi un espace où le langage est appréhendé simultanément comme objet d'étude et comme outil d'interprétation, rendant explicite la dimension linguistique de toute lecture (Vrydaghs, 2011).

Toutefois, cette dynamique apparaît moins marquée lorsque les séquences reposent sur des corpus d'extraits. Les extraits mobilisés dans la séquence sur le texte descriptif-justificatif en deuxième secondaire présentent en effet moins d'éléments communs et une cohérence interne plus faible, ce qui rend plus difficile l'identification de dimensions enseignables transversales. La brièveté des textes contribue également à rendre moins perceptibles le style de la personne autrice et les régularités linguistiques susceptibles d'être exploitées dans l'étude de la langue. Dans ces conditions, les possibilités d'articulation apparaissent plus limitées et tendent à se concentrer davantage sur des phénomènes relevant de la grammaire textuelle tels que les mécanismes de reprise de l'information. Il devient alors plus difficile de travailler simultanément l'interprétation des textes, la structure discursive et certaines caractéristiques linguistiques comme le supposerait une articulation complète des composantes (Schneuwly, 2007).

Cette observation rejoint en partie les constats formulés par Marmy, Stoudmann et Degoumois (2021), qui soulignent que le travail didactique fondé sur les genres textuels privilégie souvent des notions relevant de la grammaire textuelle au détriment de celles relevant de la grammaire de la phrase. Les résultats de la présente recherche invitent toutefois à nuancer cette observation. Dans les séquences analysées, cette tendance semble moins associée au travail sur les genres qu'à l'utilisation de corpus d'extraits, en particulier lorsqu'il s'agit d'extraits de textes courants. Comme la recherche n'a pas porté sur l'exploitation d'extraits de textes littéraires, il demeure toutefois difficile de déterminer dans quelle mesure cette observation s'appliquerait également à ce type de corpus.

Ainsi, les résultats de la présente recherche suggèrent que l'œuvre intégrale constitue un objet d'articulation particulièrement fécond dans l'enseignement du français. Sa continuité discursive et stylistique favorise l'identification de dimensions enseignables variées et multiplie les occasions de mettre en relation l'analyse linguistique, l'interprétation des textes et les activités de production. À l'inverse, l'exploitation de corpus d'extraits, particulièrement lorsqu'ils proviennent de textes courants, semble offrir des possibilités plus limitées pour établir de telles articulations.

5.3.2 Les textes littéraires comme objets favorisant la consolidation des savoirs grammaticaux

Les résultats de la recherche montrent également que la nature des objets mobilisés dans les séquences didactiques influe sur la consolidation des apprentissages grammaticaux. Plus précisément, les notions grammaticales travaillées dans les séquences reposant sur des textes littéraires apparaissent globalement mieux maîtrisées par les élèves dans leurs productions écrites que celles abordées à partir de textes courants.

Les analyses réalisées dans la section précédente montrent notamment que certaines notions étudiées dans les séquences fondées sur des œuvres littéraires, comme la phrase négative dans

Comme un ouragan ou l'accord du participe passé dans *L'enfant mascara*, sont mobilisées avec une relative aisance dans les productions finales des élèves. À l'inverse, d'autres notions travaillées dans des séquences reposant sur des textes courants, telles que la phrase interrogative, la phrase exclamative ou encore les mécanismes de reprise de l'information, apparaissent moins stabilisées dans les productions écrites. Ces écarts suggèrent que les conditions dans lesquelles les notions grammaticales sont abordées peuvent influencer leur appropriation par les élèves. Au-delà de leur mobilisation dans l'écriture, les données issues des entretiens révèlent également que les élèves établissent plus facilement des liens entre les notions grammaticales et l'interprétation des textes lorsque celles-ci sont étudiées à partir d'œuvres littéraires. Par exemple, certains élèves mobilisent la phrase négative pour analyser le personnage dans *Comme un ouragan* ou encore l'accord du participe passé pour caractériser le développement identitaire du personnage de *L'enfant mascara* : « *parce qu'il ne se sentait pas comme les autres, puis il ne voulait pas avouer qu'il n'était pas comme les autres* » (E101) ; « *au début du livre, il parlait souvent de lui avec pas de E, mais rendu au milieu du roman, quand il a commencé à s'accepter [...] elle a commencé à se définir comme une fille [et] à parler avec des E* » (E207). Dans ces situations, les phénomènes grammaticaux ne sont pas seulement identifiés comme des règles linguistiques, mais deviennent des ressources mobilisées pour construire le sens du texte. Cette articulation entre l'étude de la langue et l'interprétation des œuvres rejoint les travaux qui invitent à considérer les textes à la fois comme des objets d'enseignement et comme des corpus d'étude permettant de relier les pratiques de lecture et d'écriture (Denizot, 2016) et de soutenir le développement conjoint des compétences linguistiques et discursives (Schneuwly et Dolz, 1997). Elle peut par ailleurs s'expliquer par la dynamique propre à l'analyse des textes littéraires, qui implique de fréquents allers-retours entre le texte et la langue. Dans cette perspective, l'étude des textes permet de travailler la langue sans exclure la dimension littéraire (Balsiger et al., 2016).

Une telle dynamique apparaît toutefois moins marquée dans les séquences reposant sur des genres textuels courants, comme le texte descriptif et le texte descriptif-justificatif. Bien que les élèves soient souvent capables de nommer l'utilité des notions grammaticales étudiées, les liens établis

avec les textes demeurent plus limités. Les apprentissages semblent alors se centrer davantage sur la structure textuelle et sur les caractéristiques formelles du genre, réduisant la portée interprétative des notions grammaticales et, par conséquent, les possibilités d'articulation entre les différentes composantes de la discipline. Alors que les travaux de Biao et al. (2021) soulignent que les régularités discursives et syntaxiques propres aux genres textuels peuvent constituer un point d'appui pour l'étude de la langue et favoriser son articulation aux activités de lecture et d'écriture, les résultats de la présente recherche suggèrent plutôt que cette articulation dépend de la nature des textes mobilisés. Si les genres textuels possèdent bien des régularités discursives et syntaxiques profitables à l'articulation, les genres textuels courants exploités dans les séquences analysées semblent avoir davantage soutenu l'apprentissage de la structure textuelle que l'établissement de liens entre phénomènes grammaticaux et interprétation des textes. La portée interprétative plus limitée de ces textes pourrait ainsi réduire les occasions de mobiliser les notions grammaticales dans l'analyse du sens et, par conséquent, restreindre les possibilités d'articulation entre les différentes composantes de la discipline, notamment entre grammaire et lecture.

Dès lors, les résultats de la présente étude suggèrent toutefois que la nature des textes mobilisés dans les séquences didactiques influence la consolidation des savoirs grammaticaux. Lorsque l'étude de la langue s'inscrit dans l'interprétation des textes de genres littéraires, les notions grammaticales semblent davantage liées à la construction du sens et mieux réinvesties par les élèves. À l'inverse, les séquences reposant sur des genres textuels courants paraissent soutenir davantage l'apprentissage de la structure textuelle que l'appropriation approfondie des phénomènes grammaticaux.

En définitive, les résultats de cette recherche montrent que la séquence didactique de seconde génération articulée constitue un cadre particulièrement favorable à l'apprentissage. L'organisation progressive des activités, fondée sur le morcèlement des tâches et le réinvestissement des notions dans une temporalité cohérente, semble soutenir la régulation des processus cognitifs et didactiques mobilisés dans l'apprentissage et favoriser l'appropriation graduelle des savoirs. Dans ces conditions,

les dispositifs articulés apparaissent propices à la stabilisation des apprentissages en lecture et en écriture, tout en permettant aux notions grammaticales d'être mobilisées comme des ressources au service de la compréhension, de l'analyse et de la production des textes. Toutefois, si l'articulation contribue à donner sens aux faits de langue et à les inscrire dans des usages langagiers authentiques, elle ne suffit pas toujours à assurer la stabilisation formelle de certaines structures grammaticales, ce qui souligne l'importance de maintenir un travail explicite sur l'étude de la langue. Enfin, les résultats mettent en évidence que la nature des objets mobilisés dans les séquences didactiques influence la profondeur de l'articulation mise en œuvre : les œuvres intégrales et, plus largement, les textes littéraires semblent offrir des conditions particulièrement favorables à la mise en relation de l'analyse linguistique, de l'interprétation des textes et des activités de production. Ces constats invitent ainsi à considérer le choix des objets d'enseignement comme un levier didactique important pour soutenir une articulation plus étroite entre lecture, écriture et grammaire dans l'enseignement du français.

CONCLUSION

Ce mémoire a été mené dans le but de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les retombées d'un dispositif didactique articulé sur les apprentissages effectifs des élèves ? Plus précisément, cette recherche visait à coconstruire, avec des enseignantes de français au secondaire, des dispositifs didactiques articulés (O1), puis à décrire les retombées de la mise en œuvre de ces dispositifs sur les apprentissages effectifs des élèves (O2).

Cette question de recherche s'inscrit dans un contexte où plusieurs travaux en didactique du français ont mis en évidence, d'une part, les difficultés persistantes rencontrées par les élèves dans le développement de leurs compétences en lecture, en écriture et en langue (CSÉ., 1987 ; Chartrand, 2007 ; Daussin et al., 2011 ; Gauvin, 2011 ; Lefrançois et al., 2008 ; Vincent, 2015 ; Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019) et, d'autre part, le cloisonnement fréquent des pratiques d'enseignement entre ces différentes composantes (Biao, 2015 ; Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Bulea Bronckart, 2015 ; Chartrand et Lord, 2010 ; Soulé et Aigon, 2008). Dans ce contexte, plusieurs recherches ont exploré les conditions favorisant l'articulation entre la lecture, l'écriture et la grammaire (Biao, 2020 ; Biao et al., 2021 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Gauvin-Fiset, 2012 ; Lord, 2017 ; Vincent et Biao, 2022). Toutefois, ces travaux se sont majoritairement intéressés aux conditions de mise en œuvre de tels dispositifs, alors que leurs retombées sur les apprentissages effectifs des élèves demeurent encore peu documentées.

Afin d'y répondre, nous avons mené une recherche collaborative (Desgagné, 1997/2001 ; Lefrançois, 1997 ; Lieberman, 1986) s'appuyant sur une démarche d'ingénierie didactique collaborative (Artigue, 1998 ; Sénéchal, 2016), qui a permis de coconstruire, avec trois enseignantes de français au secondaire (n = 3), quatre séquences didactiques de seconde génération (Biao, 2020) articulant la lecture, l'écriture et la grammaire (O1). Pour décrire les retombées de leur mise en œuvre sur les apprentissages des élèves, nous avons recueilli les productions finales de 28 élèves (n = 28), que nous avons triangulées avec des entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves (n = 28) ainsi qu'avec un groupe de discussion réalisé avec les enseignantes participantes (n = 3). Les productions

écrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon un modèle fermé (Dumais, 2014 ; Guay, 2004 ; L'Écuyer, 1987), tandis que les verbatims issus des entretiens et du groupe de discussion ont été analysés selon un modèle ouvert (Dumais, 2014 ; Guay, 2004 ; L'Écuyer, 1987).

Les principaux résultats associés à la question de recherche permettent de dégager plusieurs constats. D'abord, les séquences didactiques de seconde génération (Biao, 2020), articulant la lecture, l'écriture et la grammaire, semblent favoriser l'appropriation et la consolidation de certains apprentissages, notamment grâce au morcèlement des apprentissages dans les modules (Dolz et al., 2001) et au réinvestissement permis par les productions intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000 ; Doquet, 2011 ; Simard et al., 2019). Ce constat met également en évidence l'influence de la relation didactique sur la relation d'apprentissage des élèves (Halté, 1992 ; Reuter et al., 2013). Ainsi, les difficultés rencontrées par les élèves, tout comme leurs apprentissages, peuvent être en partie expliquées par les modalités didactiques mises en œuvre dans la classe.

Par ailleurs, ces séquences didactiques semblent favoriser une stabilisation de certains apprentissages en lecture et en écriture. Elles soutiennent également la mobilisation de savoirs grammaticaux à des fins de compréhension, d'analyse et de production de textes. Toutefois, les résultats indiquent que cette mobilisation ne garantit pas nécessairement la stabilisation durable des savoirs grammaticaux. Ces constats suggèrent la pertinence de maintenir, en complément des dispositifs articulés, un travail plus décontextualisé sur certaines notions grammaticales (Deronne, 2016 ; Marmy et al., 2021).

Les résultats montrent également que les objets d'articulation mobilisés influencent les possibilités d'articulation entre les composantes de la discipline et, par conséquent, les apprentissages réalisés par les élèves. À cet égard, les œuvres intégrales, particulièrement celles de genre littéraire, semblent favoriser l'établissement de liens entre la langue et les textes, soutenant ainsi des apprentissages articulés en lecture, en écriture et en grammaire (Gauvin-Fiset, 2012 ; Hébert, 2016 ; Lecavalier et Richard, 2011 ; Vincent, 2015 ; Vrydaghs, 2011).

Malgré ces apports, cette recherche comporte certaines limites. D'abord, la durée relativement courte de l'expérimentation, combinée notamment à une période de grève enseignante à l'automne 2022, a réduit le temps disponible pour la mise en œuvre du projet et pourrait avoir influencé les acquis des élèves. Par conséquent, il demeure difficile d'évaluer la durabilité des apprentissages dans le temps. Les entretiens ayant été réalisés quelques semaines après la fin des séquences, il reste à déterminer dans quelle mesure ces apprentissages se maintiennent sur une plus longue période, par exemple après plusieurs mois, voire plusieurs années. Dans un contexte idéal, la mise en place d'un posttest différé aurait permis de mieux apprécier cette évolution, mais les contraintes temporelles du projet n'ont pas permis de le réaliser.

De plus, il s'avère difficile de départager les retombées attribuables spécifiquement à l'articulation des composantes de ceux liés plus largement à la mise en œuvre des séquences didactiques dans leur ensemble. Enfin, l'absence d'un prétest formel constitue également une limite de la recherche. Bien que les élèves aient réalisé une production initiale, celle-ci avait été modifiée avant la récupération des cahiers, ce qui n'a pas permis de l'utiliser pleinement comme point de comparaison pour analyser l'évolution des apprentissages. Par ailleurs, un effet de désirabilité sociale a pu influencer les propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés avec les élèves et le groupe de discussion avec les enseignantes. Cette limite a toutefois été atténuée par plusieurs précautions méthodologiques, notamment en insistant sur l'importance de recueillir l'opinion réelle des élèves et des enseignantes dans une perspective d'avancée pédagogiques, en rappelant le caractère anonyme des propos et en adoptant une posture d'entretien ouverte. Surtout, la triangulation des données issues des différentes sources (propos des élèves, propos des enseignantes et productions finales) a permis de nuancer et de valider les résultats obtenus.

Ces limites ouvrent néanmoins plusieurs perspectives de recherche. Des études longitudinales permettraient notamment d'examiner la pérennité des apprentissages associés aux dispositifs articulés et d'en observer les retombées sur une plus longue période. Par ailleurs, étant donné que

peu de recherches en articulation s'intéressent directement aux apprentissages des élèves, il apparaît pertinent de poursuivre les travaux dans cette direction. De futures recherches pourraient ainsi approfondir l'analyse des retombées de l'articulation entre les composantes du français en portant une attention accrue aux apprentissages des élèves, plutôt qu'aux conditions de mise en œuvre, de planification et d'appropriation des dispositifs par les enseignantes, afin d'appuyer, d'approfondir et de valider les présents résultats.

Enfin, l'angle relativement large de cette recherche ouvre également la voie à l'exploration d'autres dimensions susceptibles d'influencer les apprentissages, telles que la charge cognitive des élèves, leur motivation et leur engagement dans les tâches proposées, ou encore le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces pistes invitent à poursuivre les travaux visant à mieux comprendre les retombées des dispositifs articulés, non seulement sur les apprentissages observables et mesurables, mais aussi sur les processus d'apprentissage qui les sous-tendent. En somme, ces résultats invitent à poursuivre les recherches sur l'articulation de la lecture, de l'écriture et de la grammaire en accordant une place plus centrale aux élèves et à leurs apprentissages.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Ahr, S. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Aron, P. et Viala, A. (2009). *L'enseignement littéraire*. PUF (Que sais-je ?).
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Balsiger, C., Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2016). Enseigner la langue dans le souci de la littérature. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 177-192.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France (9^e éd.).
- Baribeau, C. (2009) Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baudelot, C., Cartier, M.-C. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent*. Éditions du Seuil.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. et Poirier, L. (2001). *L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques*, dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 177-207.
- Biao, F. (2015). Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois : quelles interactions pour quelles compétences langagières ? *Canadian Journal for New Scholars in Éducation/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(2).
- Biao, F. (2020). *Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse*. [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL
- Biao, F. et Cardinal, E. (2025). Pratiques d'enseignement grammatical au secondaire : portrait d'enseignants du Saguenay. Dans P. Boyer, M.-A. Lord et F. Biao (dir.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire : recherches actuelles en didactique du français*.
- Biao, F., Falardeau, É., et Dolz, J. (2021). Quels sont les lieux d'articulation langue-texte dans le genre slam ? Proposition d'un dispositif d'articulation issu d'une ingénierie didactique collaborative de seconde génération. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 247-271.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décroisement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décroiser les différentes sous-disciplines du français, conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.

- Bishop, M.-F. (2021). Quelle place pour l'étude de la langue dans l'école primaire française du milieu du XIXe siècle au début du XXIe ? *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 45-64
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby-Daghé, J.-F. De Pietro (dir.) Actes de colloque *L'enseignement du français à l'ère du numérique*. Haute école pédagogique du canton de Vaud, p. 108-120.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21, 43-70.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2021). Articuler la grammaire et l'écriture : un modèle didactique en action. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 177-200
- Boivin, M. C., Pinsonneault, R., et Côté, L. (2014). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. *Rapport de recherche : FRQSC*.
- Bouchard, J. (2020). *La collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage du groupe nominal en première année du secondaire en classe de français*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
- Bronckart, J-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. *Voyage dans un espace multidimensionnel, Cahier 6*, 71-89.
- Bronckart, J. P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170).
- Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 19, 57-74.
- Bulea Bronckart, E. et Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire rénovée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*. (p. 45-61). Montréal, QC : ERPI.
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. et Marmy-Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre à l'AIRDF*, 62, 39-44
- Burdet, C. et Guillemain, S. (2011). Les cercles de lecture : un dispositif pour comprendre, interpréter un texte et se questionner sur la langue. Dans S. Aeby Daghe (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits intermédiaires. *La lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chartrand, S.G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux depuis 2005 qu'avant la réforme. Réflexions sur le rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique, *Québec français*, 144, 26-28.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.— C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF [Cédérom]*. AIRDF/Les Presses de l'Université Laval.

- Chartrand, S. G. et Lord, M. A. (2010). À la recherche de la grammaire rénovée : enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. *La Lettre de l'AIRDF*, 45(1), 27-33.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*. (p. 7-44). Montréal, QC : ERPI.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : la pensée sauvage.
- Coirault, D. et David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques : étude de manuels de troisième au collège. *Le français aujourd'hui*, 175, 25-34.
- Colognesi, S. et De Schepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion : les albums à structure itérative au service du lire-écrire. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2006) *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (Éd.), *Les représentations sociales*, 85-102. Bruxelles : de Boeck.
- Daunay, B. (2005). Le décroisement : un enjeu de la discipline. *Recherches*, 43, 139-150.
- Daussin, J.— M., Keskpaik, S. et Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France portrait social*, 137-152.
- Davila, A. et Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- Demougin, F. (2011). En quoi le travail sur le stéréotype permet-il d'articuler littérature et langue en maternelle ? Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Denizot, N. (2016). Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 31-46.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2e éd.). McGraw-Hill.
- Deronne, C. (2016). Quelle communication didactique dans la classe de français au service de la complexité littéraire ? Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 121-138.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 51-76.

- De Peretti, I. (2011). Théâtre de jeunesse, lecture et écriture au cycle 3 : donner corps et voix aux textes. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- De Pietro, J.-F. (2009) Pratiques langagières et posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses de l'Université Laval. p. 15-47
- De Pietro, J. F., et Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). *Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves*. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 83-100
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 179-198.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. De Boeck.
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 3, 57-68.
- Doubet, K. J. et Southall, G. (2018). Integrating reading and writing instruction in middle and high school: The role of professional development in shaping teacher perceptions and practices. *Literacy research and instruction*, 57(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1366607>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Lafleur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories et pistes pour la classe*. (3^e éd.) De Boeck Supérieur.
- Dumais, Christian (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 à Montréal] Archipel.
- Elchacar, M. (2022) Portrait des fautes d'orthographe et des anglicismes chez des étudiants québécois : cible-t-on les bons éléments dans notre enseignement et nos réformes ? *Les cahiers de l'AQPF*, 13(2), 41-45.
- Fleuret, C., et Montésinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité*. PUQ.
- Fourtanier, M.-J. (2011). Les implications des rapports complexes entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature dans la formation des enseignants : le rôle de la langue dans la mise en texte de la réception d'une œuvre littéraire. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Gagnon-Bischoff, S. (2021). *Étude de cas sur les tensions durant une planification collaborative de dispositifs didactiques articulant des notions de grammaire et l'écriture d'un texte d'opinion* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1391/1/Gagnon-Bischoff Sarah 2021 memoire.pdf>

- Garcia-Debanc, C. et Bulea Bronckart, E. (2021). Le fonctionnement de la langue au sein de la discipline Français. Penser, opérationnaliser, contester les articulations. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 9-24
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus
- Gauvin-Fiset, L.-M (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire : proposition d'un modèle d'articulation et de pistes pour la classe*. [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL
- Giasson, J. (2011) *La lecture — apprentissages et difficultés*. Gaétan Morin Éditeur.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? Dans M.— L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.— F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(S). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, 33-42. De Boeck.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Montréal.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. De Boeck Université.
- Halté J.— Fr. (1992). *La didactique du français*. PUF (Que sais-je ?).
- Hébert, M. (2016). Quels gestes d'étayage et souci de la langue dans le contexte d'activités dialogiques autogérées pour la lecture d'un roman en classe inclusive ? Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 89-106.
- BiaHerling, F. (s.d). *Triangle pédagogique*. Ernest HEC Montréal.
https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Triangle_pedagogique.PDF
- Kervyn, B. (2016). Travailler le stéréotype dans le souci de la langue. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 107-121.
- Lebrun, M. (2007). *Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle pratique*. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 124-14.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2011). Deux stratégies de compréhension et d'interprétation de la langue littéraire. Dans S. Aeby Daghe (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Lefrançois, R. (1997) La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-94.
- Lefrançois, P. Laurier, M.D, Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, QC : Guérin, éditeur ltée.

- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lord, M.-A. (2007). Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ? *Formation et Profession*, 14(1), 42-44
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL
- Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.
- Marmy, V., Stoudmann, S. et Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 221-244.
- Massol, J.-F. (2016). Attention ! La littérature française se soucie de l'enseignement de la langue. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 65-88.
- Merhan, M. et Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (13), 133-154.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2025). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement. Programme provisoire 2025-2026*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2005). *Et toi, que lis-tu ? Plan d'action sur la lecture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2004 ; 2006, 2e éd.). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007 ; 2009, 2e éd.). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2009 ; 2011, 2e éd.). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009-2010). Deuxième rapport d'étape*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moffet, J.-D. et Demalsy, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2011). Mise en relief des savoir-faire professionnels d'une enseignante du début du primaire travaillant à partir d'œuvres de littérature jeunesse. Dans S. Aebly Daghe (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.
- Mucchielli, R. (2020). *L'analyse de contenu : des documents et des communications N.Éd.* Ed. Sociales françaises.

- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 62, 1-15.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar : a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111
- Oliveira, G.R. (2013). *O professor de Português e a literatura : relações entre formação, hábitos de leitura prática de ensino*. Éditions Alameda.
- Oliveira, G.R. et Rezende, N.L. (2015). Lieux et temps des pratiques de lecture de jeunes lecteurs à São Paulo. Dans O. Dezutter et É. Falardeau (dir.) *Les temps et les lieux de la lecture*, 87-116.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pallanti, L., Maynard, C. et Brissaud, C. (2021). Pour une articulation entre orthographe et production de texte. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* (13), 201-220.
- Paolacci, V. et Lannelongue, M.-P. (2021). L'enseignement de l'étude de la langue à l'école primaire dans les prescriptions institutionnelles de trois pays de la francophonie (France, Suisse et Québec). *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* (13), 97-112.
- Pierre, R. (2003). *Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques*. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 121-137.
- Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Roubaud, M.-N. et Sardier, A. (2021). Briser la glace entre lexique et syntaxe auprès d'élèves de 10-11 ans. *Recherches en didactique du français, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* (13), 271-299.
- Roulon-Doko, P. (2012). Collecte, enquête et transcription. Dans D. Jean, *Perspectives théoriques et méthodologiques*, 273-285.
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167- 195.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, et I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd), 337-364. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti (Dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd). 110-122. ERPI.

- Schneuwly, B. (2007). *Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée*. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 9-26.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, (15), 27-40.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. [Thèse de doctorat, Université Laval]
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019) *Didactique du français langue première*. (2^e édition). De Boeck.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30 (3), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Soucy, E. (2023). Qu'en est-il des pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14 (1), 75-86.
- Soulé, Y. et Aigon, C. (2008). L'observation des faits de la langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : « une voix mal tracée ou insuffisamment éclairée ». Dans Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 109-122). Bruxelles : De Boeck.
- Turcotte, C. et Caron, P.O. (2020). Better together: Combining reading and writing instruction to foster informative text comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>
- Van Beveren, J. (2016). Langue, littérature et effet comique réunis dans un (improbable) ? « tête-à-tête ». Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. P.I.E. Peter Lang. (10), p. 193-210.
- Veck, B. (1994). *La littérature au lycée*. Paris : INRP.
- Vincent, F. (2015). L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances. *Rapport de recherche. Université du Québec en Outaouais, Canada*, 38. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_vincentf_rapport_synthese-connaissances.pdf
- Vincent, F. (2022). *ALEG*. François Vincent. <https://francoisvincent.uqo.ca/aleg/>
- Vincent, F., et Biao, F. (2022). Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit. *Formation et profession*, 30(2), 1-4.
- Vincent, F., Biao, F., Samson, J. et Cardinal, É. (2023). Coconception d'un dispositif didactique articulant la lecture et la grammaire autour d'une œuvre de littérature jeunesse. *La Lettre de l'AIRDF*, 72.

- Vincent, F., et Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... *Formation et profession*, 27 (3), 128-132.
- Vrydaghs, D. (2011). Le roman métasémiotique : un objet propice aux apprentissages langagiers et littéraires. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature, des dispositifs pour penser leur articulation*. Presses universitaires de Namur.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2023-1291.

ANNEXE I
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSETEMENT ÉLECTRONIQUE CONCERNANT LA
PARTICIPATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES⁴

Ce formulaire d'information et de consentement a été approuvé le 16 décembre par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2023-1291

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé *Articuler l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire au secondaire : une recherche collaborative pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche*

Cependant, avant de donner votre consentement pour participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres affectés à ce projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

1. Présentation des chercheurs

Florent Biao, professeur en didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

2. Financement

Ce projet est financé par le Fonds de Recherche du Québec — Société et Culture (FRQSC)

3. Description du projet et objectif(s)

Ce projet propose une ingénierie didactique collaborative qui vise à coconstruire, avec une conseillère pédagogique (**CP**) et quatre enseignant.e.s de français, des séquences didactiques (**SD**) qui articulent l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture et de la grammaire au secondaire afin de répondre à leur besoin criant d'opérationnaliser cette approche novatrice. Dans une perspective collaborative, les **SD** qui seront coélaborées avec la **CP** et les enseignant.e.s seront expérimentées en classe. Ensuite, après ajustements, ces mêmes **SD** seront expérimentées par quatre enseignant.e.s qui n'en sont pas auteurs afin d'en tester la validité, la transférabilité et les conditions de leur appropriation. Nous avons démontré dans notre recherche doctorale (Biao, 2020) que la coélaboration de **SD** avec des enseignant.e.s permet de rendre pertinents les apprentissages des élèves. Ce projet se situe donc dans la continuité de nos découvertes et des questionnements soulevés par nos résultats. Nous allons ainsi documenter le travail collaboratif entre chercheurs, **CP** et praticiens puis dégager les facteurs qui favorisent le développement professionnel d'enseignant.e.s dans une recherche de type collaboratif. À terme, cette recherche rendra disponibles des **SD** innovantes qui favorisent des liens pertinents entre lecture, écriture et grammaire.

4. Déroulement

Selon le groupe auquel vous appartenez, votre participation à cette recherche se déclinera comme suit :

• Phase 1 : L'entretien initial

Pour commencer, nous mènerons avec vous un entretien préexpérimentation avant d'entreprendre la coconstruction des séquences didactiques. Cet entretien filmé d'une durée d'environ 45 à

⁴ Il est à noter que certains choix méthodologiques découlent de ceux d'un projet financé par le FRQSC (Biao, 2022-2025)

60 minutes vise à dégager vos connaissances de l'approche d'articulation (lecture-écriture et grammaire) et vos pratiques déclarées sur l'enseignement du français.

- **Phase 2 : Négociation et élaboration des SD**

Cette phase comprendra deux moments importants. Dans un premier temps, l'équipe de recherche et la CP négocieront avec les quatre enseignant.e.s co-auteur.e.s les objets d'enseignement, la durée des SD, les objectifs, les genres et types de textes à travailler, le corpus à exploiter, la nature des activités et les formes sociales de travail pertinentes. Dans un second temps, l'équipe de recherche assurera un travail de coordination et de mise en commun pour vous proposer deux SD : une pour la première année du premier cycle (SD1) et une autre pour la deuxième année du premier cycle. Ensuite, les quatre enseignant.e.s co-auteur.e.s devront valider ces SD avant les premières mises à l'essai dans leurs classes respectives. Cette deuxième phase se déroulera sur environ huit (8) séances d'environ 30 à 60 minutes par vidéoconférence.

- **Phase 3 : La mise à l'essai des SD dans les classes des enseignants coauteurs**

Les quatre enseignant.e.s co-auteur.e.s mettront à l'essai les deux séquences (SD1 et SD2) dans leurs classes. Ces mises à l'essai seront filmées pour analyser les conditions et les formes sociales de travail qui facilitent l'articulation de la lecture, de l'écriture et de la grammaire.

- **Phase 4 : Les entretiens d'explicitation**

Lors de cette phase, nous réaliserons des entretiens d'explicitation d'environ 60 minutes, par vidéoconférence, avec enseignant.e.s co-auteur.e.s pour saisir les conditions de mise à l'essai des SD.

- **Phase 5 : Ajustement des SD et double expérimentation**

Après les entretiens d'explicitation, en collaboration avec le premier groupe des quatre enseignant.e.s co-auteur.e.s, nous bonifierons les SD. Ensuite, elles seront transmises aux quatre enseignant.e.s non-auteur.e.s afin que chacun d'eux en fasse la réitération dans sa classe.

- **Phase 6 : Le bilan collaboratif et la validation des SD**

Au terme de l'ensemble des mises à l'essai, nous réaliserons un bilan collaboratif d'environ 120 minutes, par vidéoconférence, avec tous les enseignant.e.s. Ce bilan permettra d'éclairer l'apport de la collaboration au développement professionnel des enseignant.e.s et la dynamique de la collaboration entre les chercheurs, la CP et les enseignant.e.s.

5. Risques et bénéfices

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de contribuer au développement de la recherche en didactique du français langue première.

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir, de discuter et de vivre l'expérience de l'élaboration et de l'expérimentation d'une séquence didactique portant sur l'articulation langue-texte en français.

Il est possible que le fait d'enseigner en présence du chercheur et devant une caméra audiovisuelle génère un stress ou vous occasionne une gêne. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous proposer une solution adéquate (exercices, aide à la préparation,

etc.).

6. Confidentialité, diffusion et conservation

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les matériaux de la recherche, dans le cas présent les comptes-rendus des séances destinées à l'élaboration de la séquence, les enregistrements, les comptes-rendus verbaux des enregistrements générés par la suite, seront conservés sur ordinateur et disque dur externe et protégés par un mot de passe, connu seulement du chercheur responsable du projet. Les enregistrements seront détruits au plus tard sept (7) ans après la fin de la recherche, soit en juin 2029, selon les normes en vigueur à l'UQAC ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques et professionnelles, ainsi que de communications, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature ;
- les données collectées ne seront pas partagées avec les collègues de l'UQAC. Ils auront simplement accès aux résultats de la recherche.

7. Compensation

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

8. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits. Toutefois, veuillez noter qu'il sera impossible de détruire les données une fois les codes détruits. En outre, il sera impossible de retirer les données dans le cadre d'une discussion de groupe, alors que les propos dans un groupe de discussion sont un construit difficilement dissociable de la discussion.

9. Modalités relatives aux captations audiovisuelles

Acceptez-vous d'être filmé lors de l'expérimentation de la séquence didactique en classe (six [6] à huit [8] séances), sachant que ces enregistrements vidéos ne seront jamais diffusés et qu'ils seront détruits en même temps que tout le matériel de la recherche ?

Oui _____ Non _____

Si vous désirez que votre visage soit brouillé au montage final, veuillez s'il vous plaît l'indiquer :
_____ visage brouillé

Acceptez-vous d'être enregistré lors de la réalisation de l'entretien d'explicitation individuel, sachant que ces enregistrements ne seront jamais diffusés et qu'ils seront détruits en même temps que tout le matériel de la recherche ?

Oui _____ Non _____

10. Engagement du chercheur responsable et des personnes ressources

Le chercheur responsable de ce projet de recherche s'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement. De plus, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : **Florent Biao, professeur responsable de la recherche, au numéro de téléphone suivant : 1-418-545-501 poste 5365, ou à l'adresse courriel suivante : Florent.Biao@uqac.ca**

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418 545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou cer@uqac.ca

11. Consentement du participant

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée **Articuler l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire au secondaire : une recherche collaborative pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche**. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant le printemps 2025. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

ANNEXE II

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

1. Titre du projet

Quels sont les retombées d'un dispositif didactique coélaboré articulant lecture-écriture-grammaire sur les apprentissages effectifs des élèves du premier cycle du secondaire ?

2. Responsable(s) du projet de recherche

Responsable de la recherche : Elodie Cardinal, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi

Directeur de recherche : Florent Biao, professeur en didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

3. Financement

Ce projet est financé par le Fonds de Recherche du Québec — Société et Culture (FRQSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

4. Préambule

Plus tôt cette année, vous avez reçu une lettre annonçant la participation de l'enseignante de votre enfant à un projet de recherche. Nous avons dès lors annoncé qu'aucune donnée ne serait collectée sur votre enfant. Toutefois, l'ajout d'un volet à cette recherche nous amène à solliciter la participation de votre enfant.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Vous pourrez retourner la dernière page de ce formulaire à l'enseignante de votre enfant avant le 29 avril 2024.

5. Nature, objectifs et déroulement du projet de recherche

Description du projet de recherche

Dans le souci d'offrir une cohérence globale aux apprentissages réalisés en classe de français, le ministère recommande l'articulation des composantes : lecture, écriture et grammaire. Cette articulation vise à lier les activités de grammaire aux activités de lecture et d'écriture en vue de développer les habiletés des élèves en français écrit. Or, les recherches montrent que les enseignants, dans leurs pratiques, tendent à cloisonner lecture, écriture et grammaire. En effet, on persiste à enseigner ces composantes de manière isolée sans montrer la pertinence des liens entre elles. Afin d'établir des liens pertinents et bénéfiques entre ces composantes, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les pratiques d'articulation. Toutefois, ces recherches ont comme point commun une focalisation sur la pratique enseignante, si bien qu'aucune d'entre elles ne semble s'intéresser aux retombées réelles de l'articulation sur les apprentissages des élèves. De fait, il y a un manque de connaissances en ce qui a trait aux avantages de l'articulation sur le développement des

compétences langagières des élèves. Cette approche est-elle bénéfique ? Est-ce que les élèves progressent ? Parviennent-ils à effectuer de meilleurs transferts des connaissances ?

Dans cette perspective, nous avons coélaboré avec la conseillère pédagogique et trois enseignantes de français, dont l'enseignante de votre enfant, 4 ensembles de cours qui articulent l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture et de la grammaire au secondaire. Ces ensembles de cours seront expérimentés dans la classe de votre enfant au cours des prochains mois. Le volet de ma recherche s'inscrit dans le projet plus large que Monsieur Biao mène déjà dans la classe de votre enfant.

Objectif(s) spécifique(s)

L'objectif est de voir dans quelle mesure les enseignants peuvent lier l'étude de la grammaire à celle des textes pour mieux accompagner leurs élèves. Ce qui nous intéresse donc dans le cadre de cette recherche, c'est essentiellement la pratique enseignante. Toutefois, nous souhaitons dans un second temps voir si le travail réalisé dans le cadre de cette recherche par l'enseignante de votre enfant lui permet de s'améliorer.

Déroulement

Dans le cadre de ce projet, nous souhaitons avec votre accord photocopier le cahier de l'élève de votre enfant réalisé dans le cadre des ensembles de cours élaborés qui lui seront enseignés. Ce cahier élaboré en partenariat avec les enseignantes contient certaines productions écrites de vos enfants, ainsi que certains exercices. Enfin, un court entretien d'environ 15 minutes sera réalisé avec votre enfant afin de discuter de ses progrès, de ses apprentissages et de son appréciation générale des ensembles de cours.

6. Avantages, risques ou inconvénients associés au projet de recherche

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement du français au secondaire.

7. Confidentialité des données

Confidentialité

- Observations filmées : seule l'enseignante sera filmée pendant qu'elle donne sa leçon. Si malgré nos précautions, votre enfant devait apparaître sur l'enregistrement vidéo, alors nous vous garantissons que son image sera floutée de manière à être méconnaissable.
- Photocopie : Tous les documents que nous collecterons seront sans nom. Votre enfant ne pourra donc pas être identifié.
- Entretiens : seule une captation audio sera effectuée lors des entretiens. De plus, une transcription écrite sera faite de ces entretiens et les bandes audios seront codifiées. Il sera donc impossible, pour toute autre personne que le chercheur, d'associer l'élève à la bande audio.

Diffusion

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques et professionnelles, ainsi que de communications, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- Les résultats de cette recherche seront notamment accessibles, après l'acceptation du mémoire de maîtrise, à partir du dépôt institutionnel de l'UQAC nommé Constellation (<http://constellation.uqac.ca>)

Conservation

Les matériaux de la recherche, enregistrements et photocopies, seront conservés sur ordinateur et disque dur externe et protégés par un mot de passe, connu seulement des deux personnes responsables du projet. Les enregistrements seront détruits au plus tard sept (7) ans après la fin de la recherche selon les normes en vigueur à l'UQAC.

8. Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Il est donc libre de refuser d'y participer. Votre enfant peut se retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître sa décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données liées à l'entretien seront détruites. Toutefois, comme les travaux des enfants seront anonymes, le retrait de ces données ne sera pas possible. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par l'entremise de l'enseignante de votre enfant.

9. Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10. Personne-ressource

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : elodie.cardinal1@uqac.ca ou au (819) 930-0250

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca.

11. Consentement du participant

Dans le cadre du projet intitulé *Quels sont les retombées d'un dispositif didactique coélaboré articulant la lecture, l'écriture et la grammaire sur les apprentissages effectifs d'élèves du premier cycle du secondaire ?* nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Nous sommes satisfaits des réponses à nos questions et du temps que nous avons eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que notre enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à notre demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part. Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom l'école et numéro de groupe classe de mon enfant : _____

	ENFANT	PARENT/TUTEUR
Nom :		
Signature :		
Date :		

Signature et engagement du responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Approuvé le 19 avril par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2023-1291

ANNEXE III

SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL PRÉEXPÉRIMENTATION AVEC LES ENSEIGNANTES

Cet entretien vise à connaître et comprendre vos représentations et vos pratiques à propos de l'enseignement du français dans le but d'élaborer avec vous des séquences qui sont plus près de votre enseignement. Je vous invite à répondre aux questions qui suivent le plus précisément possible. Si certaines questions ne vous semblent pas claires, n'hésitez pas à me demander des précisions. Vous êtes libre de répondre ou non à certaines questions sans fournir de justifications. L'entretien devrait durer entre 20 et 30 minutes.

INFORMATIONS PROFESSIONNELLES

1. Quelle formation initiale avez-vous suivie ?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous ? Depuis combien d'années enseignez-vous le français au secondaire ?
3. À quel(s) cycle(s) enseignez-vous cette année ? Dans quel(s) secteur(s) enseignez-vous (régulier, cheminement particulier, sports-études, etc.) ?

QUESTIONS LIÉES AUX REPRÉSENTATIONS DES PERSONNES ENSEIGNANTES

4. Les programmes d'études de français du Ministère prescrivent l'enseignement de trois compétences dans la discipline *français*, soit la compétence à lire, à écrire et à s'exprimer oralement. Quelle importance accordez-vous à chacune de ses compétences ? Ordonnez ces compétences selon l'importance que vous leur accordez.
5. À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en lecture ?
6. À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en écriture ?
7. À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en oral ?
8. À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en grammaire ?
9. Selon vous, à quoi sert l'enseignement de la grammaire à l'école ? Donnez un exemple précis qui appuie votre affirmation. Diriez-vous que cet enseignement permet d'atteindre ces finalités ? Pourquoi ?
10. Lorsque vous enseignez la lecture, l'écriture, l'oral, la grammaire, faites-vous des liens entre ces composantes. Si oui, comment ?
11. Dans quelle mesure le programme d'étude et la progression des apprentissages vous permettent-ils de créer des liens entre les différentes composantes (lecture, écriture, oral, grammaire) ?
12. Diriez-vous que les manuels que vous utilisez permettent de faire ces liens-là ? Pourquoi ?

QUESTIONS LIÉES À LA PRATIQUE DES PERSONNES ENSEIGNANTES

13. Parmi toutes les activités que vous faites, quelles sont les plus fréquentes, celles en lecture, en écriture, en oral, en grammaire ? Classez-les par ordre de fréquence.
14. Parmi les activités que vous faites, lesquelles réalisez-vous le plus fréquemment pour développer les compétences des élèves en lecture ?
15. Quels genres (types) de textes faites-vous lire aux élèves ?
16. Parmi les activités que vous faites, lesquelles réalisez-vous le plus fréquemment pour développer les compétences des élèves en écriture ?
17. Parmi les activités que vous faites, lesquelles réalisez-vous le plus fréquemment pour développer les compétences des élèves à l'oral ?
18. Quelle est la nature des activités de communication orale que font vos élèves ?

Nous vous remercions du temps pris pour répondre à nos questions.

ANNEXE IV

SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL POSTEXPÉRIMENTATION AVEC LES ÉLÈVES

Cet entretien vise à comprendre les retombées des séquences didactiques articulées sur vos apprentissages. Je vous invite à répondre aux questions qui suivent le plus précisément possible. Si certaines questions ne vous semblent pas claires, n'hésitez pas à me demander des précisions. Vous êtes libre de répondre ou non à certaines questions sans fournir de justification. L'entretien devrait durer entre 10 et 15 minutes.

INFORMATIONS PERSONNELLES

1. En quelle année es-tu ?
2. Dans quel programme étudies-tu ?
3. Quelles sont tes difficultés en français ?
4. Quelles sont tes forces en français ?
5. Quelle est ta relation générale au cours de français ?

QUESTIONS POUR LES ÉLÈVES DE PREMIERE SECONDAIRE

Séquence sur l'œuvre intégrale — *Comme un ouragan*

6. De manière générale, comment as-tu trouvé la séquence sur le roman *Comme un ouragan* de Jonathan Bécotte ?
7. Qu'est-ce qui était différent par rapport à l'enseignement habituel ?
8. As-tu le sentiment d'avoir appris quelque chose ?
 - a. Si oui, quoi exactement ?
9. À la fin de la séquence, est-ce que tu te sentais suffisamment outillé pour réaliser un calligramme ?
10. Quels sont les apprentissages que tu as réalisés en ce qui a trait à la phrase négative ?
 - a. Peux-tu m'expliquer cette notion ?
 - b. Pourquoi l'auteur a-t-il inséré de nombreuses phrases négatives à travers son roman ?
 - c. As-tu été en mesure d'ajouter une phrase négative correctement construite à ta production finale ?

Séquence sur le genre textuel — le texte descriptif

11. De manière générale, comment as-tu trouvé la séquence sur le texte descriptif ?
12. Qu'est-ce qui était différent par rapport à l'enseignement habituel ?
13. As-tu le sentiment d'avoir appris quelque chose ?

- a. Si oui, quoi exactement ?
- 14. À la fin de la séquence, est-ce que tu te sentais suffisamment outillé pour réaliser un texte descriptif final qui décrivait une femme qui a marqué le Québec ?
- 15. Quels sont les apprentissages que tu as réalisés en ce qui a trait à la phrase exclamative et interrogative ?
 - a. Peux-tu m'expliquer ces notions ?
 - b. Pourquoi l'auteure de 15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec a-t-elle inséré des phrases interrogatives et exclamatives à travers ses textes ?
 - c. As-tu été en mesure d'ajouter une phrase interrogative et une phrase exclamative correctement construites à ta production finale ?

QUESTIONS POUR LES ÉLÈVES DE DEUXIÈME SECONDAIRE

Séquence sur l'œuvre intégrale — *L'enfant mascara*

- 16. De manière générale, comment as-tu trouvé la séquence sur le roman *L'enfant mascara* de Simon Boulerice ?
- 17. Qu'est-ce qui était différent par rapport à l'enseignement habituel ?
- 18. As-tu le sentiment d'avoir appris quelque chose ?
 - b. Si oui, quoi exactement ?
- 19. À la fin de la séquence, est-ce que tu te sentais suffisamment outillé pour rédiger le verbatim ?
- 20. Quels sont les apprentissages que tu as réalisés en ce qui a trait à l'accord du participe passé ?
 - a. Peux-tu m'expliquer cette notion ?
 - b. Qu'est-ce que les marques du genre t'ont permis de comprendre par rapport au personnage principal ?
 - c. As-tu été en mesure d'accorder correctement tes participes passés et des adjectifs dans ta production finale ?

Séquence sur le genre textuel — Le texte descriptif-justificatif

- 21. De manière générale, comment as-tu trouvé la séquence sur le texte descriptif justificatif ?
- 22. Qu'est-ce qui était différent par rapport à l'enseignement habituel ?
- 23. As-tu le sentiment d'avoir appris quelque chose ?
 - c. Si oui, quoi exactement ?
- 24. À la fin de la séquence, est-ce que tu te sentais suffisamment outillé pour rédiger un texte descriptif-justificatif final qui décrivait un organisme communautaire et justifiais sa pertinence pour la communauté ?
- 25. Quels sont les apprentissages que tu as réalisés en ce qui a trait à la reprise de l'information ?
 - a. Peux-tu m'expliquer cette notion ?

- b. Quel est l'effet de cette stratégie ? Pourquoi doit-on reprendre l'information ?
- c. As-tu été en mesure d'assurer une reprise de l'information variée dans ta production finale ?

ANNEXE V
LISTE DES CODES POUR L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES

SD	NOTIONS	CODE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES
ŒUVRES INTÉGRALES Comme un ouragan de Jonathan Bécotte et L' enfant mascara de Simon Boulterice	Champ lexical	R1	Présence d'un thème clair Utilisation de mots de même famille, de mots génériques, de synonymes, de mots spécifiques et/ou de groupes de mots ou expressions qui renvoient au thème
	Comparaison	R2	Présence d'un comparé, d'un comparant, d'un terme comparatif et d'un élément commun
	Phrase négative	G1	Présence de deux adverbes de négation qui encadrent le verbe OU présence d'un déterminant de négation et de NE/N' devant le verbe OU présence d'un pronom de négation et de NE/N' devant le verbe
	Énoncer la réaction	L1	Énonciation claire de la réaction
	Liens avec le texte	L2	Justification appuyée de liens pertinents avec les éléments du texte/documentaire
	Liens avec soi	L3	Justification détaillée appuyée de liens avec ses expériences, sa personnalité, sa vision du monde, etc.
	Participe passé seul	G2	Accord du participe passé en genre et en nombre avec le nom ou le pronom avec lequel il est en relation et utilisation de la bonne terminaison du participe passé
	Participe passé avec l'auxiliaire être	G3	Accord du participe passé en genre et en nombre avec le sujet et utilisation de la bonne terminaison du participe passé
	Participe passé avec l'auxiliaire avoir	G4	Absence d'accord du participe passé et utilisation de la bonne terminaison du participe passé
GENRES TEXTUELS Texte descriptif et texte descriptif-justificatif	Structure du texte	R3	Présence d'un paragraphe d'introduction, de deux paragraphes de développement et d'un paragraphe de conclusion
	Intertitres	R4	Présence d'un intertitre au-dessus de chaque paragraphe de développement et d'une symétrie syntaxique entre les intertitres
	Introduction	R5	Présence d'un sujet amené qui introduit le sujet du texte, d'un sujet posé qui présente et nomme le sujet et d'un sujet divisé qui présente les aspects qui seront abordés dans le texte (facultatif)
	Conclusion	R6	Présence d'une fermeture qui revient sur le sujet et les aspects, tout en évitant la répétition, et d'une ouverture qui fait des liens entre le sujet du texte et un fait d'actualité, une question, un autre aspect, un proverbe ou une citation
	Procédés descriptifs : définition	R7	Définition d'un terme complexe dans le but de mieux le faire comprendre Utilisation de <i>est, sont, soit, c'est, c'est-à-dire</i> pour l'introduire ou encadrement par des virgules
	Procédés descriptifs : exemple	R8	Présence d'un exemple visant à rendre concret un élément plus général pour le clarifier.

			Utilisation de tel que, par exemple, comme, notamment, etc., pour l'introduire
	Procédés descriptifs : comparaison	R9	Utilisation d'une comparaison pour dégager des ressemblances ou des différences entre deux réalités en les mettant en parallèle Utilisation d'un terme comparatif pour introduire la comparaison (comme, autant... que, aussi... que, tel que, etc.)
	Procédés descriptifs : énumération	R10	Utilisation d'une énumération à lister plusieurs mots, expressions ou groupes de mots les uns à la suite des autres Utilisation de virgules et d'un et/ou entre les deux derniers éléments
	Modalisation : phrase exclamative	R11	Utilisation de la phrase exclamative pour modéliser le discours
	Modalisation : phrase interrogative	R12	Utilisation de la phrase interrogative pour modéliser le discours
	Modalisation : adjectif	R13	Utilisation d'adjectifs pour modéliser le discours
	Modalisation : adverbe	R14	Utilisation d'adverbes pour modéliser le discours
	Marque énonciative : 2 ^e personne	R15	Utilisation de pronoms personnels de la deuxième personne ou de déterminants possessifs de la deuxième personne pour marquer la présence du destinataire
	Marque énonciative : phrase impérative	R16	Utilisation de phrases impératives pour marquer la présence du destinataire
	Marque énonciative : phrase interrogative	R17	Utilisation de phrases interrogatives pour marquer la présence du destinataire
	Marque énonciative : groupes incidents et phrases incidentes	R18	Utilisation de phrases ou de groupes incidents pour marquer la présence de l'énonciateur
	Reprise de l'information	G5	Présence de mots de substitution (pronom, déterminant possessif, synonyme, terme générique, terme spécifique) Accord des pronoms avec leur antécédent
	Phrase exclamative	G6	Présence d'un point d'exclamation final Introduction par un marqueur exclamatif
	Phrase interrogative	G7	Présence d'un point d'interrogation final Présence d'une inversion du verbe et du sujet, de l'expression « est-ce que », d'un pronom interrogatif après le verbe ou présence d'un mot interrogatif suivi d'une inversion du pronom et du verbe

ANNEXE VI
GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES

SD	CODE	PRODUCTIONS FINALES			
		√ Présent	X Absent	+ Adéquat	– Inadéquat
ŒUVRES INTÉGRALES	R1				
	R2				
	G1				
	L1				
	L2				
	L3				
	G2				
	G3				
	G4				
GENRES TEXTUELS	R3				
	R4				
	R5				
	R6				
	R7				
	R8				
	R9				
	R10				
	R11				
	R12				
	R13				
	R14				
	R15				
	R16				
	R17				
	R18				
	G5				
	G6				
	G7				

ANNEXE VII
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR COMME UN OURAGAN DE JONATHAN BÉCOTTE EN PREMIÈRE SECONDAIRE

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Objet travaillé	Le texte poétique	<i>Comme un ouragan</i>	Le champ lexical	Le sens propre et le sens figuré
Compétence.s travaillée.s	Lecture	Lecture	Lecture et écrire	Lecture
Compétence.s sollicitée.s	Écriture et oral	Écriture et oral	Oral	Écriture et oral
Objectif spécifique	Amener les élèves à produire, sur la base de leurs connaissances initiales, un poème.	Amener les élèves à formuler des prédictions et à découvrir les caractéristiques du texte poétique, par l'entremise d'une lecture de <i>Comme un ouragan</i> de Jonathan Bécotte.	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à rédiger un poème par un travail du champ lexical du vent dans <i>Comme un ouragan</i> .	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à rédiger un poème par un travail du sens propre et du sens figuré dans <i>Comme un ouragan</i> .
Phase préparatoire	EN GROUPE Questionner les élèves sur le poème	EN GROUPE Présentation de l'œuvre et de l'auteur	EN GROUPE Questionner les élèves sur le champ lexical	EN GROUPE Retour sur le champ lexical Questionner les élèves sur le sens figuré et le sens propre
Phase de réalisation	EN GROUPE Lecture d'extraits de textes poétiques INDIVIDUELLEMENT Classification des extraits et identification des caractéristiques INDIVIDUELLEMENT Production initiale	EN GROUPE Réalisation de prédictions EN GROUPE Lecture commune de l'œuvre complète INDIVIDUELLEMENT Retour sur la lecture	EN GROUPE Minileçon sur le champ lexical EN ÉQUIPE Exercices sur le champ lexical du vent dans le roman. INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon sur le sens propre et le sens figuré EN ÉQUIPE Exercices sur l'expression du sens figuré dans le roman INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire
Phase d'intégration	EN GROUPE Appréciation de l'activité	EN GROUPE Appréciation du roman	EN GROUPE Retour sur le champ lexical	EN GROUPE Retour sur le sens propre et figuré
Évaluation	Formative	Aucune	Formative	Formative

	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9
Objet travaillé	La comparaison	Les procédés graphiques	La phrase négative	La phrase négative	Le calligramme
Compétence.s travaillée.s	Lecture et écriture	Lecture et écriture	Écriture (grammaire)	Lecture et écriture	Écriture
Compétence.s sollicitée.s	Oral	Oral	Lecture et oral	Oral	Aucune
Objectif spécifique	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à rédiger un poème par un travail de la comparaison dans <i>Comme un ouragan</i> .	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à rédiger un poème par un travail des procédés graphiques dans <i>Comme un ouragan</i> .	Amener les élèves à développer une maîtrise de la phrase négative.	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à rédiger un poème par un travail de la phrase négative dans <i>Comme un ouragan</i> .	Amener les élèves à consolider leurs apprentissages sur le texte poétique par la rédaction d'un calligramme.
Phase préparatoire	EN GROUPE Faire un retour sur le sens propre et le sens figuré et questionner les élèves sur la comparaison	EN GROUPE Faire un retour sur la comparaison et questionner les élèves sur les procédés graphiques	EN GROUPE Faire un retour sur les procédés graphiques et questionner les élèves sur la phrase négative	EN GROUPE Faire un sur la construction de la phrase négative	EN GROUPE Bilan
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon sur la comparaison EN ÉQUIPE Exercices sur la comparaison dans le roman INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon sur les procédés graphiques EN ÉQUIPE Exercices sur les procédés graphiques dans le roman INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN ÉQUIPE Identification des phrases négatives dans le texte et de leurs caractéristiques. EN GROUPE Minileçon sur la phrase négative à l'aide d'un tableau d'ancrage. INDIVIDUELLEMENT Exercices sur la forme négative.	EN GROUPE Exercices sur l'utilisation de la phrase négative dans le roman. INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Découverte du calligramme INDIVIDUELLEMENT Production finale : calligramme avec contraintes.
Phase d'intégration	EN GROUPE Faire un retour sur la comparaison	EN GROUPE Faire un retour sur les procédés graphiques	EN GROUPE Faire un retour sur la phrase négative	EN GROUPE Faire un retour sur la phrase négative	EN GROUPE Appréciation de l'activité
Évaluation	Formative	Formative	Aucune	Formative	Sommative

ANNEXE VIII
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR L'ENFANT MASCARA DE SIMON BOULERICE EN DEUXIÈME SECONDAIRE

	SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3	SÉANCE 4
Objet travaillé	La réaction	<i>L'enfant mascara</i>	La réaction	<i>L'enfant mascara</i>
Compétence.s travaillée.s	Écriture	Lecture	Lecture et écriture	Lecture
Compétence.s sollicitée.s	Oral	Écriture	Oral	Écriture
Objectif spécifique	Amener les élèves à développer une compréhension des concepts liés à la diversité sexuelle et à la transidentité et à rédiger, sur la base de leurs connaissances initiales, une réaction.	Amener les élèves à formuler des prédictions et à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation par une lecture du roman <i>L'enfant mascara</i> de Simon Boulerice.	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à réagir par un travail des verbatims dans <i>L'enfant mascara</i> .	Amener les élèves à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation par une lecture du roman <i>L'enfant mascara</i> de Simon Boulerice.
Phase préparatoire	EN GROUPE Questionner les élèves sur la réaction	EN GROUPE Présentation de l'œuvre et de l'auteur	EN GROUPE Questionner les élèves sur la réaction	EN GROUPE Faire un retour sur les pages 9 à 48
Phase de réalisation	EN GROUPE Visionnement du documentaire « Entre papas » EN GROUPE La diversité sexuelle INDIVIDUELLEMENT Production initiale	EN GROUPE Réalisation de prédictions EN GROUPE Lecture commune des pages 9 à 48 de l'œuvre	EN GROUPE Minileçon sur la réaction EN ÉQUIPE Analyse d'un verbatim INDIVIDUELLEMENT Modification de la production initiale.	EN GROUPE Lecture commune des pages 49 à 90 de l'œuvre
Phase d'intégration	EN GROUPE Appréciation de l'activité	EN GROUPE Appréciation du roman	EN GROUPE Retour sur la réaction et partage de la production initiale	EN GROUPE Discussion et partage de réaction
Évaluation	Formative	Aucune	Formative	Aucune

	SÉANCE 5	SÉANCE 6	SÉANCE 7	SÉANCE 8
Objet travaillé	Les caractéristiques des personnages	<i>L'enfant mascara</i>	Le schéma actanciel	<i>L'enfant mascara</i>
Compétence.s travaillée.s	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
Compétence.s sollicitée.s	Écriture et oral	Écriture	Écriture et oral	Écriture
Objectif spécifique	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à réagir par un travail des caractéristique du personnage principal dans <i>L'enfant mascara</i> .	Amener les élèves à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation par une lecture du roman <i>L'enfant mascara</i> de Simon Boulerice.	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à réagir par un travail du schéma actanciel dans <i>L'enfant mascara</i> .	Amener les élèves à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation par une lecture du roman <i>L'enfant mascara</i> de Simon Boulerice.
Phase préparatoire	EN GROUPE Retour sur la réaction et questionner les élèves sur les caractéristiques des personnages	EN GROUPE Retour sur les pages 49 à 90	EN GROUPE Faire un retour sur les caractéristiques du personnage et questionner les élèves sur les composantes d'un récit	EN GROUPE Retour sur les pages 91 à 122
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon sur les caractéristiques des personnages EN ÉQUIPE Analyse des caractéristiques de Larry et portrait de sa diversité sexuelle INDIVIDUELLEMENT Question de réaction	EN GROUPE Lecture commune des pages 91 à 122 de l'œuvre	INDIVIDUELLEMENT Identification des personnages secondaires EN GROUPE Minileçon sur le schéma actanciel EN ÉQUIPE Création du schéma actanciel du roman et analyse des adjuvants et des opposants INDIVIDUELLEMENT Question de réaction	EN GROUPE Lecture commune des pages 123 à 146 de l'œuvre
Phase d'intégration	EN GROUPE Faire un retour sur les caractéristiques des personnages	EN GROUPE Discussion et partage de réaction	EN GROUPE Faire un retour sur le schéma actanciel	EN GROUPE Discussion et partage de réaction
Évaluation	Formative	Aucune	Formative	Aucune

	SÉANCE 9	SÉANCE 10	SÉANCE 11	SÉANCE 12	SÉANCE 13
Objet travaillé	Les registres de langue	<i>L'enfant mascara</i>	L'accord des participes passés	L'accord des participes passés	Le verbatim
Compétence.s travaillée.s	Lecture et écriture	Lecture	Écriture (grammaire)	Lecture	Écriture et lecture
Compétence.s sollicitée.s	Oral	Écriture	Lecture et oral	Écriture et oral	Aucune
Objectif spécifique	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à réagir par un travail des registres de langue dans <i>L'enfant mascara</i> .	Amener les élèves à développer des stratégies de compréhension et d'interprétation par une lecture du roman <i>L'enfant mascara</i> de Simon Boulerice.	Amener les élèves à développer une maîtrise de l'accord en genre et en nombre.	Amener les élèves à affiner leur compréhension du roman et à réagir par un travail de l'accord des participes passés dans <i>L'enfant mascara</i> .	Amener les élèves à consolider leur compréhension du roman <i>L'enfant mascara</i> et leurs apprentissages sur la rédaction par la rédaction d'un verbatim.
Phase préparatoire	EN GROUPE Faire un retour sur le schéma actanciel et questionner les élèves sur les registres de langue	EN GROUPE Faire un retour sur les pages 123 à 146	EN GROUPE Faire un retour sur les registres de langue et questionner les élèves sur les marques du genre	EN GROUPE Faire un retour sur l'accord	EN GROUPE Faire un retour sur la réaction et sur le roman
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon sur les registres de langue EN ÉQUIPE Analyse des registres de langue des personnages INDIVIDUELLEMENT Question de réaction	EN GROUPE Lecture commune des pages 147 à 180 de l'œuvre	INDIVIDUELLEMENT Identification des marques du genre EN GROUPE Minileçon sur l'accord du participe passé INDIVIDUELLEMENT Classification des accords et exercisation	EN ÉQUIPE Analyse des marques du genre et de leur effet INDIVIDUELLEMENT Bilan	INDIVIDUELLEMENT Production finale
Phase d'intégration	EN GROUPE Faire un retour sur les registres de langue	EN GROUPE Discussion et partage de réaction	EN GROUPE Faire un retour sur l'accord du participe passé	EN GROUPE Faire un retour sur le bilan	EN GROUPE Appréciation de l'activité
Évaluation	Formative	Aucune	Aucune	Formative	Sommative

ANNEXE IX
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE TEXTE DESCRIPTIF EN PREMIÈRE SECONDAIRE

	SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3	SÉANCE 4	SÉANCE 5
Objet travaillé	<i>15 femmes qui ont marqué l'histoire du Québec</i>	L'annotation des textes	La prise de notes	Le texte descriptif	La structure du texte descriptif
Compétence.s travaillée.s	Lecture	Lecture	Lecture	Écriture	Écriture et lecture
Compétence.s sollicitée.s	Écriture et oral	Écriture	Écriture	Aucune	Oral
Objectif spécifique	Amener les élèves à contextualiser le projet sur le texte descriptif par l'entremise d'un travail sur le féminisme.	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail d'annotation des textes dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail de prise de note dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	Amener les élèves, sur la base de leurs connaissances initiales, à rédiger un texte descriptif décrivant une femme qui a fait l'histoire du Québec.	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail de la structure des textes dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .
Phase préparatoire	EN GROUPE Questionner les élèves sur le mois de l'histoire des femmes	EN GROUPE Questionner les élèves sur l'annotation des textes.	EN GROUPE Faire un retour sur l'annotation et questionner les élèves sur l'organisation de l'information sur la feuille de notes	EN GROUPE Faire un retour sur la prise de notes et questionner les élèves sur le texte descriptif	EN GROUPE Questionner les élèves sur la structure du texte descriptif
Phase de réalisation	EN GROUPE Lecture de texte sur l'histoire du féministe INDIVIDUELLEMENT Réaction aux textes lus EN GROUPE Présentation du projet et choix des femmes.	EN GROUPE Minileçon et modélisation de l'annotation INDIVIDUELLEMENT Lecture et annotation d'un texte dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	EN GROUPE Minileçon et modélisation de l'organisation de l'information INDIVIDUELLEMENT Création d'une feuille de notes	INDIVIDUELLEMENT Production initiale	EN GROUPE Minileçon et modélisation de la structure du texte descriptif EN ÉQUIPE Exercices sur la structure et les intertitres INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire
Phase d'intégration	EN GROUPE Appréciation du projet et difficultés anticipées	EN DYADE Partage et comparaison des annotations	EN DYADE Partage et comparaison des feuilles de notes	EN GROUPE Retour sur la production initiale	EN DYADE Partage et comparaison de la structure du texte
Évaluation	Aucune	Aucune	Formative	Formative	Formative

	SÉANCE 6	SÉANCE 7	SÉANCE 8	SÉANCE 9	SÉANCE 10
Objet travaillé	Les procédés descriptifs	La phrase exclamative et la phrase interrogative	Les marques de modalités	La reprise de l'information	Le texte descriptif
Compétence.s travaillée.s	Lecture et écriture	Écriture (grammaire)	Lecture et écriture	Écriture	Écriture
Compétence.s sollicitée.s	Oral	Lecture et oral	Oral	Lecture et oral	Aucune
Objectif spécifique	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail des procédés descriptifs dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	Amener les élèves à développer une maîtrise de la phrase exclamative et de la phrase interrogative.	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail des marques de modalités dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif par un travail de la reprise de l'information dans <i>15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec</i> .	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à consolider leurs apprentissages par la rédaction d'un texte descriptif.
Phase préparatoire	EN GROUPE Faire un retour sur la structure du texte descriptif et questionner les élèves sur les procédés descriptifs	EN GROUPE Faire un retour sur les procédés descriptifs et questionner les types de phrases	EN GROUPE Faire un retour sur la phrase exclamative et la phrase interrogative et questionner les élèves sur les marques de modalité.	EN GROUPE Faire un retour sur la modalisation et questionner les élèves sur la reprise de l'information	EN GROUPE Bilan
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon sur les procédés descriptifs EN ÉQUIPE Exercices sur les procédés descriptifs INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon sur les phrases exclamatives et interrogatives INDIVIDUELLEMENT Exercices sur la phrase interrogative et la phrase exclamative	EN GROUPE Minileçon et modélisation de la modalisation EN ÉQUIPE Exercices sur l'utilisation des phrases interrogatives et exclamatives et de la modalisation dans les textes lus INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon sur la reprise de l'information EN ÉQUIPE Exercices sur la reprise de l'information dans les textes lus INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	INDIVIDUELLEMENT Production finale
Phase d'intégration	EN DYADE Partage et comparaison des procédés descriptifs	EN DYADE Retour sur les types de phrase	EN DYADE Partage et comparaison de la modalisation	EN DYADE Partage et comparaison des reprises	EN GROUPE Appréciation de l'activité
Évaluation	Formative		Formative	Formative	Sommative

ANNEXE X
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE TEXTE DESCRIPTIF-JUSTIFICATIF EN DEUXIÈME SECONDAIRE

	SÉANCE 1	SÉANCE 2	SÉANCE 3	SÉANCE 4	SÉANCE 5
Objet travaillé	L'annotation des textes	La prise de notes	Le texte descriptif-justificatif	La structure du texte descriptif-justificatif	L'introduction et la conclusion
Compétence.s travaillée.s	Lecture	Lecture	Écriture	Écriture	Écriture
Compétence.s sollicitée.s	Écriture et oral	Écriture et oral	Aucune	Lecture et oral	Lecture et oral
Objectif spécifique	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail d'annotation des textes dans les recueils de textes sur les organismes communautaires.	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail de prise de note dans les recueils de textes sur les organismes communautaires.	Amener les élèves, sur la base de leurs connaissances initiales, à rédiger un texte descriptif-justificatif qui permet de faire connaître un organisme communautaire et qui justifie son importance.	Amener les élèves à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail de la structure du texte et des intertitres.	Amener les élèves à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail de l'introduction et de la conclusion.
Phase préparatoire	EN GROUPE Questionner les élèves sur l'annotation des textes	EN GROUPE Retour sur l'annotation et questionner les élèves sur l'organisation de l'information sur la feuille de notes	EN GROUPE Faire un retour sur la prise de notes et questionner les élèves sur le texte descriptif-justificatif	EN GROUPE Questionner les élèves sur la structure du texte descriptif-justificatif.	EN GROUPE Faire un retour sur la structure du texte descriptif-justificatif et questionner les élèves sur l'introduction et la conclusion
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon et modélisation de l'annotation INDIVIDUELLEMENT Lecture et annotation des textes	EN GROUPE Minileçon et modélisation de l'organisation de l'information INDIVIDUELLEMENT Création d'une feuille de notes	INDIVIDUELLEMENT Production initiale	EN GROUPE Minileçon et modélisation de la structure du texte descriptif-justificatif INDIVIDUELLEMENT Exercices sur les intertitres INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon et modélisation sur l'introduction et la conclusion INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire
Phase d'intégration	EN DYADE Partage et comparaison des annotations	EN DYADE Partage et comparaison des feuilles de notes	EN GROUPE Retour sur la production initiale	EN DYADE Partage et comparaison de la structure du texte	EN DYADE Partage et comparaison de l'introduction et de la conclusion
Évaluation	Aucune	Formative	Formative	Formative	Formative

	SÉANCE 6	SÉANCE 7	SÉANCE 8	SÉANCE 9	SÉANCE 10
Objet travaillé	Les procédés descriptifs	La reprise de l'information	La modalisation	Les marques énonciatives	Le texte descriptif-justificatif
Compétence.s travaillée.s	Écriture	Lecture et écriture (grammaire)	Écriture	Écriture	Écriture et lecture
Compétence.s sollicitée.s	Lecture et oral	Oral	Lecture et oral	Lecture et oral	Aucune
Objectif spécifique	Amener les élèves à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail des procédés descriptifs et justificatifs.	Amener les élèves à affiner leur compréhension des textes lus et à rédiger un texte descriptif-justificatif par un travail de la reprise de l'information dans les recueils de textes sur les organismes communautaires.	Amener les élèves à rédiger un texte descriptif-justificatif qui suscite l'intérêt du lecteur par un travail de la modalisation.	Amener les élèves à rédiger un texte descriptif-justificatif qui suscite l'intérêt du lecteur par un travail des marques énonciatives.	Amener les élèves à consolider leurs apprentissages par la rédaction d'un texte descriptif-justificatif sur un organisme communautaire
Phase préparatoire	EN GROUPE Faire un retour sur l'introduction et la conclusion et questionner les élèves sur les procédés descriptifs	EN GROUPE Retour sur les procédés INDIVIDUELLEMENT Identification de la chaîne de reprise dans le recueil de textes	EN GROUPE Faire un retour sur la reprise de l'information et questionner les élèves sur les marques de modalité	EN GROUPE Faire un retour sur le vocabulaire connoté et questionner les élèves sur les marques énonciatives	EN GROUPE Bilan
Phase de réalisation	EN GROUPE Minileçon et modélisation des procédés descriptifs et justificatifs INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon sur la reprise de l'information INDIVIDUELLEMENT Exercices sur la reprise de l'information dans les recueils de textes INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon et modélisation de la modalisation INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	EN GROUPE Minileçon et modélisation des marques énonciatives INDIVIDUELLEMENT Production intermédiaire	INDIVIDUELLEMENT Production finale
Phase d'intégration	EN DYADE Partage et comparaison des procédés	EN DYADE Partage et comparaison des reprises	EN DYADE Partage et comparaison de la modalisation	EN DYADE Partage et comparaison des marques énonciatives	EN GROUPE Appréciation de l'activité
Évaluation	Formative	Formative	Formative	Formative	Sommative

