

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ DE
L'ÉCRITURE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES
DE 16 À 24 ANS À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARC LANDRY

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons profiter de l'occasion de ce dépôt de mémoire pour remercier sincèrement toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué par leurs conseils et encouragements à la réalisation de ce travail de recherche. En premier lieu, Madame Chantal Ouellet, notre directrice de recherche, pour la confiance qu'elle nous a témoignée avant même que nous entreprenions notre programme. En effet, alors que nous étions en recherche de solutions pour améliorer l'enseignement de la lecture dans notre centre d'éducation des adultes, les travaux de Madame Ouellet sur une approche favorisant la compréhension en lecture, qu'elle a chapeauté au Québec, ont attiré notre attention. Nous lui avons, peut-être naïvement, écrit, tout simplement. Sa réponse rapide et enthousiaste nous a surpris. Les professeurs d'université répondent lorsque des acteurs du milieu les questionnent. Nous le confirmons. Un courriel plus tard, nous entreprenions une collaboration qui se concrétise avec le dépôt de ce travail.

Nous tenons également à remercier les professeures du département de formation et éducation spécialisées de l'UQAM que nous avons rencontrées lors de notre formation à la recherche : France Dubé, Brigitte Voyer, Sophie Grossmann et toute l'équipe de recherche du groupe ADEL (Apprenants en difficulté et littératie). Leur enthousiasme et la force de leur savoir sont contagieux, dans le plus noble sens du terme.

Merci également aux enseignants avec qui nous partageons les hauts et les bas de l'enseignement du français en formation générale des adultes. Merci d'avoir partagé votre savoir pour rendre compte du contexte dans lequel vous œuvrez. Puisse ce mémoire lever le voile sur votre indispensable travail.

Enfin, je te remercie, ma conjointe et amoureuse, pour toutes ces discussions sur l'enseignement du français qui continuent de nous animer depuis tant d'années. Ton support plein de complicité et d'humour m'est pour toujours inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES..... | ix |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xi |
| PRINCIPALES ABVRÉVIATIONS..... | xiii |
| RÉSUMÉ..... | xv |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1 La situation actuelle de la formation générale des adultes (FGA) au Québec..... | 5 |
| 1.1.1 L'organisation des services d'enseignement en FGA..... | 9 |
| 1.1.2 Le français à la formation générale des adultes..... | 10 |
| 1.1.3 La formation des enseignants de la FGA..... | 11 |
| 1.2 Portrait d'une population apprenante au parcours scolaire atypique..... | 13 |
| 1.2.1 Le choix de l'éducation aux adultes..... | 14 |
| 1.2.2 Portrait scolaire des élèves 16- 24 ans en FGA..... | 15 |
| 1.3 Le problème de recherche..... | 17 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL..... | 21 |
| 2.1 Champ d'études de la didactique..... | 21 |
| 2.2 Le « savoir enseignant » en FGA..... | 22 |
| 2.2.1 Principes de l'andragogie..... | 24 |
| 2.2.2 Enseignement individualisé..... | 26 |
| 2.2.3 Un dispositif d'enseignement moyennement ouvert..... | 28 |
| 2.3 L'écriture : son enseignement et son difficile apprentissage..... | 32 |

| | | |
|----------------------------------|---|----|
| 2.3.1 | Quelques définitions du concept d'écriture..... | 32 |
| 2.3.2 | Enseigner l'écriture | 34 |
| 2.3.3 | Le modèle princeps | 34 |
| 2.3.4 | Opérations de planification | 37 |
| 2.3.5 | Opérations de mise en texte | 38 |
| 2.3.6 | Opérations de révision..... | 39 |
| 2.3.7 | Limites du modèle psychocognitivist..... | 40 |
| 2.4 | Les étayages enseignants..... | 41 |
| 2.4.1 | La métaphore d'étayage | 42 |
| 2.4.2 | Les gestes professionnels | 43 |
| 2.4.3 | Différentes postures d'étayages | 46 |
| 2.4.4 | Une typologie des étayages en situation d'enseignement de l'écriture | 47 |
| 2.5 | Objectifs de recherche..... | 49 |
| CHAPITRE III | | |
| MÉTHODOLOGIE | | 51 |
| 3.1 | Type de recherche | 51 |
| 3.2 | Échantillon | 53 |
| 3.3 | Instruments de collecte de données..... | 53 |
| 3.3.1 | Techniques de verbalisation de l'action : l'instruction au sosie..... | 55 |
| 3.3.2 | Caractéristiques des données..... | 57 |
| 3.3.3 | Déroulement des entretiens | 58 |
| 3.4 | Traitement des données..... | 59 |
| 3.5 | Critères de scientificité..... | 61 |
| 3.6 | Déontologie | 62 |
| CHAPITRE IV | | |
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | | 63 |
| 4.1 | Contexte d'enseignement | 63 |
| 4.1.1 | Accueil des élèves | 64 |
| 4.1.2 | Échéanciers..... | 66 |
| 4.1.3 | Processus de diagnostic des besoins des élèves en écriture | 68 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.2 | Gestion des consultations individuelles..... | 71 |
| 4.2.1 | Organisation du temps disponible..... | 71 |
| 4.2.2 | Segmentation des tâches | 74 |
| 4.2.3 | Synthèse des caractéristiques du contexte d'enseignement..... | 74 |
| 4.3 | Préoccupations didactiques..... | 75 |
| 4.3.1 | Les postures de contrôle | 76 |
| 4.3.2 | Les postures d'accompagnement | 78 |
| 4.3.3 | Les postures de contre-étayage | 80 |
| 4.3.4 | Les postures d'enseignement et de lâcher prise..... | 81 |
| 4.3.5 | Synthèse des caractéristiques des préoccupations didactiques..... | 82 |
| 4.4 | Analyse des étayages en enseignement de l'écriture..... | 83 |
| 4.4.1 | Correction | 85 |
| 4.4.2 | Corrections de surface et corrections profondes..... | 85 |
| 4.4.3 | Guidage..... | 89 |
| 4.4.4 | Gestion de la tâche d'écriture | 90 |
| 4.4.5 | Consolidation (pré-tests)..... | 92 |
| 4.4.6 | Tissage | 92 |
| 4.4.7 | Guidance | 93 |
| 4.4.8 | Pilotage des tâches..... | 96 |
| 4.4.9 | Synthèse des caractéristiques des étayages..... | 98 |
| CHAPITRE V | | |
| INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | | 101 |
| 5.1 | Sur les caractéristiques du contexte d'enseignement..... | 102 |
| 5.2 | Sur l'échéancier | 104 |
| 5.3 | Sur le processus de diagnostic | 105 |
| 5.4 | Sur la gestion des consultations individuelles | 106 |
| 5.5 | Sur les préoccupations didactiques..... | 107 |
| 5.6 | Sur les postures de contrôle | 108 |
| 5.7 | Sur les postures d'accompagnement..... | 110 |
| 5.8 | Sur les postures de contre-étayage..... | 111 |

| | | |
|------|---|-----|
| 5.9 | Sur les postures d'enseignement et de lâcher-prise..... | 112 |
| 5.10 | Sur les caractéristiques des étayages enseignants | 113 |
| 5.11 | Sur les corrections..... | 113 |
| 5.12 | Sur le guidage..... | 115 |
| 5.13 | Sur le tissage | 116 |
| 5.14 | Sur la guidance..... | 117 |
| 5.15 | Sur le pilotage des tâches | 118 |
| 5.16 | Synthèse des caractéristiques | 118 |
| | CONCLUSION | 121 |
| | ANNEXE A | |
| | PROTOCOLE D'ENTRETIEN | 127 |
| | ANNEXE B | |
| | FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT..... | 129 |
| | ANNEXE C | |
| | GRILLE DE CODAGE..... | 133 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 139 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | page |
|--|------|
| 2.1 Le modèle d'Hayes et Flower (1980) | 36 |
| 2.2 Le modèle du nouveau processus d'écriture d'Hayes (1996)..... | 37 |
| 2.3 Modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2008) | 44 |
| 2.4 Directivité de l'étayage (d'après Beucher, 2012, 2010). | 49 |
| 4.1 Multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009)..... | 76 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | page |
|---------|--|------|
| 2.1 | Trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005, p. 123)..... | 30 |
| 4.1 | Fréquence des catégories et sous-catégories d'étayage | 84 |

PRINCIPALES ABVRÉVIATIONS

| | |
|-------|---|
| CEA | Centre d'éducation aux adultes |
| DEAAC | Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire |
| DES | Diplôme d'études secondaires |
| DEP | Diplôme d'études professionnelles |
| FBC | Formation de base commune |
| FBD | Formation de base diversifiée |
| FGA | Formation générale des adultes |
| FGJ | Formation générale des jeunes |

RÉSUMÉ

Au Québec, plus de 200 000 personnes fréquentent l'un ou l'autre des services d'enseignement offerts à l'éducation des adultes. Pour des raisons multifactorielles, plusieurs de ces personnes n'ont pu compléter leur diplôme d'études secondaire ou les préalables scolaires ouvrant les portes de la formation professionnelle. La formation générale des adultes leur offre l'occasion de venir combler ce manque. Le plus souvent, particulièrement pour le deuxième cycle du secondaire, c'est l'approche de l'enseignement individualisé qui prévaut. Apprentissage autonome et modulaire, assistances ponctuelles de l'enseignant disponible pour répondre aux questions des apprenants, ce dispositif semble apprécié des élèves selon plusieurs recherches récentes. Toutefois, la plupart d'entre elles sont demeurées en périphérie de la question didactique. En effet, nous ne savons que peu de choses sur la réalité de cette approche d'enseignement qui a cours depuis les années 1970 dans les centres d'éducation des adultes au Québec. Nous avons cherché à combler ce manque en interrogeant comment s'enseigne dans ce contexte d'enseignement individualisé une compétence difficile à maîtriser s'il en est une : l'écriture. Nos résultats contribueront nous l'espérons à mieux comprendre la réalité de quelques-uns des 9000 enseignants qui contribuent à l'atteinte d'objectifs personnels garants de meilleures perspectives professionnelles et personnelles pour des milliers d'adultes québécois.

Mots-clés : éducation des adultes, enseignement individualisé, andragogie, autodirection, autorégulation, didactique de l'écriture, élèves en difficultés, difficulté d'apprentissage

INTRODUCTION

L'enseignement individualisé qui a cours en formation générale aux adultes (FGA) au Québec est une approche pédagogique qui privilégie la plupart du temps des apprentissages autonomes modulaires jumelés à une forme de tutorat intensif réalisé en consultation individuelle. Cette approche qui s'est développée au cours des années qui ont suivi les recommandations du rapport Parent se voulait une réponse aux réalités d'adultes à qui on ne pouvait offrir le même environnement d'apprentissage qu'aux jeunes. S'élaborant autour des concepts reliés à l'andragogie, qui soutient que les adultes apprennent différemment des enfants, entre autres parce que leur réalité, leur expérience de vie et leurs obligations sont à l'évidence différentes, les centres d'éducation des adultes ont élaboré la possibilité d'établir des parcours individualisés permettant aux adultes désirant compléter une formation générale de base, de niveau primaire ou secondaire, et d'entreprendre ce retour en formation à tout moment durant l'année selon des dispositifs plus souples. L'élaboration de l'organisation de l'enseignement individualisé en formation générale des adultes a ainsi permis de réunir dans un même lieu des adultes aux trajectoires personnelles différentes dans un processus de formation aux objectifs variés en facilitant la conciliation vie familiale, vie au travail et besoins de formation. Temps partiel, de jour, de soir, à distance, disciplines spécifiques, objectifs de formation ouverts, l'éducation des adultes se caractérise fondamentalement par sa très grande flexibilité.

Cette approche est aujourd'hui tenue pour acquise dans les centres d'éducation des adultes (CEA) québécois qui dispensent une éducation formelle. Depuis les années 1970, des programmes et régimes de sanction des études ont été spécifiquement

élaborés pour mettre en évidence les spécificités de l'éducation des adultes dans le système scolaire québécois. La formation générale a ainsi pu suivre les quelques réformes qui ont ponctué l'évolution du système scolaire québécois des dernières décennies tout en gardant sa spécificité, le plus souvent caractérisée par un apprentissage individuel par objectifs microgradués. L'implantation obligatoire en 2017 et 2018 de programmes de formation adaptés du renouveau pédagogique et axés sur le paradigme d'apprentissage plutôt que le paradigme d'enseignement qui a longtemps prévalu force aujourd'hui les milieux de pratique ainsi que le milieu de la recherche à questionner cette approche d'enseignement dans les CEA québécois qui dispensent une éducation formelle. Ce changement de paradigme risque de poser problème à plus d'un titre.

Toutefois, avant de revisiter la valeur et l'efficacité de cette approche d'enseignement, il importe d'entrée de jeu de préciser que plusieurs recherches tendent à confirmer l'appréciation positive qu'en font les adultes, dont une part sont très jeunes et avec une histoire scolaire révélant, pour certains, des difficultés d'apprentissage (Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier, 2013; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétrault, Samson, Dumont, Myre-Bisaillon, 2010; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010, D'Ortun, 2009). Or, si le portrait social des élèves qui fréquentent aujourd'hui l'éducation des adultes nous est mieux connu, les nombreuses recherches qui en font état sont demeurées en périphérie de la question didactique et plus rares encore sont celles qui ont cherché à décrire cette approche pour une discipline en particulier. Notre expérience du milieu de l'éducation des adultes nous a montré que le cas de l'écriture apparaît comme une compétence difficile à maîtriser pour plusieurs, mais néanmoins incontournable pour la diplomation, si importante aux yeux de ces adultes qui fréquentent ce service d'enseignement (Rousseau et *coll.* 2010). En effet, que ce soit pour obtenir les préalables pour accéder à la formation professionnelle ou pour obtenir le diplôme

d'études secondaire, les élèves doivent pouvoir réussir une série d'épreuves d'écriture pour obtenir ces certifications. Or notre recension d'écrits révèle que nous ne savons que peu comment s'enseigne l'écriture dans ce contexte particulier de l'enseignement individualisé. Dans la perspective du nécessaire développement de la littératie pour des élèves qui présentent un parcours scolaire atypique et confrontés à plusieurs transformations dans les fonctions de travail, il s'agissait pour nous d'un besoin de connaissance qui méritait d'être exploré.

Dans un premier temps, nous allons dégager les principales caractéristiques de notre problématique et préciser dans quel contexte se déroulera notre étude. Dans un deuxième temps, nous exposerons le cadre conceptuel sur lequel s'appuiera notre recherche. Le type de recherche et la méthodologie utilisée seront expliqués au troisième chapitre. Nous ferons état des résultats obtenus et de l'interprétation que nous tirons de l'analyse. Enfin, nous présenterons les conclusions, limites et retombées issues de nos travaux.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 La situation actuelle de la formation générale des adultes (FGA) au Québec

Depuis plusieurs années, le secteur de l'éducation des adultes québécois vit des transformations importantes. Au paradigme de l'enseignement qui se transforme avec l'implantation progressive des nouveaux programmes de formation tels que la Formation de base commune (FBC) (MÉLS, 2007b) et la Formation de base diversifiée (FBD) (MELS, 2011) dont l'implantation obligatoire aura lieu en 2017-2018, s'ajoute la présence d'une population de plus en plus jeune, âgée entre 16 et 24 ans, souvent handicapée, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA), qui tente de s'y frayer un chemin, après avoir souvent décroché de l'école secondaire (CSE, 2008 ; Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) , 2009 ; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010 ; Villemagne, 2010 Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier, 2013). L'impulsion donnée par plusieurs années de financement fournis par les organismes subventionnaires fait en sorte qu'un portrait de cette nouvelle réalité multifactorielle s'est précisé, surtout en ce qui concerne ces jeunes de moins de 24 ans. C'est pourquoi ces derniers constituent un des objets spécifiques de notre étude étant donné que les données sont plus abondantes et qu'une trajectoire semble se dessiner dans la lutte au décrochage scolaire au Québec. Notons par exemple à cet égard qu'en périphérie de ces recherches, le dernier bulletin statistique de l'éducation (MEESR, 2015) sur le décrochage scolaire, confirme également une des particularités de nouveau visage de

l'éducation des adultes. Rappelons d'abord que le Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEESR) définit quatre caractéristiques conduisant bon nombre d'élèves (16,2 % en 2011-2012) à abandonner l'école : ils ont des retards scolaires, ils sont des EHDAA, ils proviennent de milieux défavorisés et ils font partie des immigrants de première génération ou sont des autochtones. L'analyse des retards scolaires montre que c'est principalement en français, langue d'enseignement, que ces élèves éprouvent le plus de difficultés, loin devant les mathématiques et la langue seconde. Près de 64 % des élèves ayant décroché en 5^e secondaire n'avaient pas satisfait aux exigences en matière de langue d'enseignement et plus de 6 élèves sur 10 (66,8%) avait déjà accumulé une année de retard avant d'abandonner finalement. De ce nombre, 71 % des décrocheurs étaient des garçons. Le portrait est similaire en 3^e et de 4^e secondaire. Toutefois, ces derniers sont plus nombreux à présenter des difficultés d'apprentissage. Dès lors, ces nombreux élèves qui choisissent l'éducation des adultes, avec ou sans transition de l'école secondaire, viennent modifier considérablement les intentions initiales de ce service d'enseignement et que les difficultés en langue d'enseignement prédominent.

Rappelons que la première politique québécoise d'éducation des adultes issue des recommandations du Rapport Parent (1966), cité dans Corbo et Rocher 2002, veillera à la création de services d'éducation aux adultes dans toutes les commissions scolaires et cégeps naissants. Ces services permettront le développement de programmes d'études spécifiques et l'essor d'une approche andragogique et individualisée encore largement en vigueur aujourd'hui (Voyer, Brodeur, Meilleur, 2012). La grande pertinence du rapport Parent trouve un nouvel écho cependant aujourd'hui dans la problématique du décrochage, de la persévérance scolaire et de l'apprentissage pour la vie quand il rend compte de l'importance « [...] d'offrir, à tous les adultes qui le désirent, l'occasion de terminer leurs études secondaires, ou même, en certains cas, leur cours élémentaire » (cité dans Rousseau et *coll.*, 2010,

p. 270). Toutefois, au moment de la rédaction du rapport, pouvait-on prévoir qu'une si grande proportion de jeunes âgés de 16 à 24 ans ferait le choix de l'éducation des adultes 50 ans plus tard (Rousseau et *coll.*, 2010) ? Selon le Conseil supérieur de l'éducation (MELS, 2005; CSE, 2008), on remarque depuis le début des années 2000 une augmentation significative d'élèves de plus en plus jeunes qui font le choix de l'éducation des adultes, parfois sans transition. Le rapport fait à cet égard mention des données du Ministère qui précisent qu'en 2005-2006, « 17,0 % des élèves d'une génération d'âge scolaire passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, en formation générale des adultes, sans même interrompre leur cheminement scolaire. En 1984-1985, ce taux n'était que de 1,3 % ; il s'est donc multiplié par 13 » (MELS, 2007a, p. 60). Dans les faits, les moins de 24 ans sont presque majoritaires (48,1 %) chez les élèves adultes en FGA et 43,8 % de l'effectif total ont moins de 20 ans en 2006. Le CSÉ (2008) mentionne également que plus de 250 000 jeunes de 16 à 24 ans, soit le tiers de cette tranche de la population, étaient toujours sans diplôme au Québec en 2006. Toutefois, de ce nombre, près de 64 % cherchaient toujours à décrocher un premier diplôme à la FGA ou en formation professionnelle (FP). Enfin, selon une étude longitudinale portant sur les particularités scolaires de ces jeunes, on constate que plus de 60 % des élèves de 16 à 18 ans fréquentant la FGA ont été identifiés au secteur des jeunes comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier, 2013). Cette nouvelle réalité de la formation générale des adultes détermine une nouvelle fonction sociale de « récupération scolaire » (Bélanger, Carignan, Staiculescu, 2007) pour ces jeunes parvenus au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire de 16 ans sans pour autant avoir obtenu de qualification dans les temps prescrits. Même si ces jeunes adultes ont toujours été présents depuis les débuts de la formation générale des adultes, Doray et Bélanger (2014) font aussi le constat que l'on assiste à un changement profond qui équivaut à une « substitution de mission de la formation générale des adultes qui se consacrerait moins à l'éducation des adultes et davantage à la lutte contre le décrochage et à la

diplomation des jeunes en difficulté dans les écoles secondaires dites classiques. » (p. 216).

C'est en effet à l'éducation des adultes que plusieurs jeunes sans diplôme viennent chercher cette certification nécessaire à leur épanouissement personnel et social en prolongeant volontairement leur parcours de formation. Plusieurs recherches précisent à cet égard que pour la majorité des apprenants en FGA, l'obtention du diplôme d'études secondaire demeure l'objectif à court terme, la clé pour passer à la formation professionnelle ou sur le marché du travail (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010 ; Lavoie, Lévesque, Lapointe, 2007). La très grande majorité des élèves fréquentent le 2^e cycle du secondaire du programme de Formation de base diversifiée (FBD) (CSÉ, 2008) en vue d'obtenir les unités manquantes pour l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES) ou des préalables à la formation professionnelle (FP) ou aux études supérieures. Cependant, une part significative de jeunes élèves fréquente le programme de premier cycle, voire les programmes de présecondaire en provenance des parcours de formation axés sur l'emploi (PFAE, MELS, 2008 ; Rousseau, Théberge, Charbonneau, Samson et Ouellet, 2011). Dans les faits, les élèves de la FBC issus de ces programmes représentent près de 15 % des élèves de moins de 20 ans au secteur des adultes (Rousseau et coll. 2011). Précisons que ces programmes de formation axés sur l'emploi offrent aux élèves à risque ou en difficulté de 16 ans et moins la possibilité de poursuivre leurs parcours au secondaire dans une alternance travail-études qui mène directement au marché du travail. Le programme de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS) est offert aux élèves qui n'ont pas réussi à obtenir les unités de 1^{re} secondaire, alors que le programme de formation préparatoire au travail (FPT) vise les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs de formation du primaire. Or, considérant les particularités de ces élèves sur le plan des trajectoires scolaires, des caractéristiques individuelles et du portrait de leur niveau de compétence en français et de leurs besoins de soutien, on

peut se demander comment ce service d'enseignement destiné aux adultes peut s'adapter aux particularités de ces apprenants qui persévèrent malgré de nombreux obstacles.

1.1.1 L'organisation des services d'enseignement en FGA

Selon la loi sur l'instruction publique, tout élève ayant eu 16 ans au 30 juin de l'année en cours peut s'inscrire à l'éducation des adultes. Les services de formation en FGA se déclinent en neuf différentes offres de formation qui vont de l'insertion professionnelle à la francisation ou à l'alphabétisation, le parcours du présecondaire et de premier cycle qui constituent le parcours de formation de base commune (FBC). La formation de base diversifiée (FBD), qui est l'équivalent du deuxième cycle du secondaire, regroupe la plus grande partie des élèves (+ de 55 %) fréquentant les CEA (DEAAC, 2008 ; CSE, 2008). La FBD débute en 3^e secondaire et conduit au diplôme d'études secondaire (DES), vers les études postsecondaires ou sert de passerelle vers la formation professionnelle (DEP).

Les services d'enseignement à la FGA sont accessibles toute l'année et peuvent être offerts à temps plein ou partiel, de jour et de soir. Les services sont organisés en fonction de permettre des entrées et sorties continues. On retrouve à la FGA un enseignement qui s'appuie sur peu ou pas de cours magistraux et sur des classes multiniveaux où il n'est pas rare de trouver des élèves suivant un cheminement de présecondaire réunis à des élèves en fin de parcours de formation pour l'obtention d'un DES ou de préalables à la FP. Toutefois, lorsqu'il est possible pour les CEA de les organiser, les élèves utilisant le service de Formation de base commune (FBC) se retrouvent dans des classes fermées avec un nombre réduit d'élèves. Là encore, les cours magistraux planifiés sont l'exception plutôt que la règle. Pour tous les services d'enseignement, chaque programme disciplinaire est divisé en objectifs micro-

gradués et est caractérisé par une démarche modulaire qui incite les apprenants à faire preuve d'une grande autonomie dans leurs démarches d'apprentissage. Au quotidien, chaque étudiant, à temps complet ou partiel (entre 15 et 30 heures semaines), travaille seul et à son rythme au moyen de cahiers d'apprentissage ou de modules qu'il remplit pour atteindre les objectifs de formation. Il peut rencontrer l'enseignant pendant les heures du cours s'il a des questions en inscrivant son nom sur une liste ou au tableau. L'élève doit donc être proactif et avoir la capacité de saisir ses propres difficultés et limites et de savoir les exprimer (Potvin et Leclercq ; 2012), car les interactions enseignants-élèves sont relativement rapides, compte tenu du nombre parfois élevé d'élèves présents. Cette proactivité est une des caractéristiques fondamentales du terme *self-directed learning* ou apprentissage autodirigé, composantes du concept plus large d'andragogie (Knowles, 1990). L'élève qui fréquente l'éducation des adultes doit donc pouvoir faire preuve d'une grande motivation pour appréhender des disciplines avec lesquelles il a possiblement connu des difficultés, voire des échecs, en français notamment, comme nous l'avons vu plus haut.

1.1.2 Le français à la formation générale des adultes

En français à la FGA, les composantes disciplinaires de la lecture, de l'écriture et de la compétence à communiquer sont toutes évaluées à différents moments du cursus scolaire et les élèves doivent pouvoir rendre compte du développement de ces trois compétences pour atteindre le niveau suivant. Chaque sigle de cours est d'une durée variant de 25 à 100 heures au terme desquelles les élèves sont soumis à des prétests (examens formatifs). Après un certain nombre d'évaluations formatives, ils se voient prescrire un examen ou encore la poursuite des apprentissages préalables. Les élèves doivent démontrer leur niveau de compétence à lire et à écrire des textes courants et littéraires de même qu'à prendre position sur différents sujets dans des exposés oraux. Précisons enfin que le secteur des adultes suit le mouvement de la réforme éducative

et qu'en 2007, le MÉLS et la direction de l'enseignement des adultes et de l'action communautaire (MÉLS, 2007a ; CSÉ, 2008 ; DEAAC, 2008), plaidant pour un rehaussement des exigences et reprenant pour l'essentiel le programme qui a cours au secteur des jeunes pour les deux principaux programmes de formation Formation de base commune (FBC) et la Formation de base diversifiée (FBD) suggèrent l'implantation progressive d'un nouveau curriculum fondé sur le développement de compétences en remplacement des anciens programmes par objectifs. À ce jour, les CEA ont eu la possibilité d'implanter ou non ces programmes et ce changement de paradigme, ce qui ne manque pas de créer certaines incongruités. À titre d'exemple, les programmes de français qui ont cours actuellement en formation de 2^e cycle du secondaire à la FGA et qui ont été élaborés en 1995, avec de légères modifications en 2005, proposent toujours un apprentissage de la grammaire qui repose sur les désignations traditionnelles (le bon usage) alors que depuis 1996, c'est le métalangage de la grammaire nouvelle qui a cours dans les classes du Québec

1.1.3 La formation des enseignants de la FGA

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs ont mis en évidence que les enseignants dans les centres d'éducation des adultes (CEA) sont en définitive mal outillés pour répondre adéquatement au phénomène émergent d'une population de plus en plus jeune et souvent en difficulté d'apprentissage à l'éducation des adultes (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010 ; Voyer, Meilleur, Brodeur, 2012 ; Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier, 2013). Depuis 2003, la principale voie d'accès à l'enseignement aux adultes se fait par le biais de la formation en enseignement régulier au secondaire. Si plusieurs de ces enseignants ont eu une formation initiale ou continue qui tenait compte du paradigme du renouveau pédagogique et du développement de compétences, ils demeurent des spécialistes de contenus. Très peu jusqu'à récemment ont reçu des formations sur les particularités

de l'adaptation scolaire ou de formation spécifique en enseignement aux adultes et au paradigme andragogique. En effet, on retrouve dans les programmes de formation initiale dans le réseau des universités du Québec (UQ) une offre de cours sur les particularités de l'éducation des adultes dans les programmes d'adaptation scolaire et d'enseignement de langue seconde. Enfin un programme récent (2015) de deuxième cycle est désormais offert sur les spécificités de l'éducation des adultes à l'UQAM et à l'Université de Sherbrooke. C'est donc dire que pendant plus d'une décennie, le paradigme andragogique est disparu des programmes de formation initiale. Enfin, Voyer, Brodeur et Meilleur (2012) précisent qu'il y a près de 9000 personnes qui enseignent à la FGA, mais que la majorité le fait à temps partiel. Seuls 32 % des enseignants ont un statut « régulier temps plein ». Parmi les enseignants, 65 % sont détenteurs d'un brevet d'enseignement, 3 % d'un permis et 2 % détiennent une autorisation provisoire. L'étude rapporte aussi qu'en 2008-2009, près de 30 % des intervenants en FGA le faisaient sans qualification légale ou qualification reconnue.

De ce portrait apparaît qu'un important travail de formation initiale et continue est à prévoir pour accompagner ce changement dans le contexte de l'enseignement à la FGA, tant sur le paradigme d'enseignement que sur les particularités des élèves qui fréquentent ces services d'enseignement, tant dans le spectre des élèves plus jeunes que des plus âgés qui continuent de fréquenter l'éducation des adultes. Mais il importe de mentionner que cette formule d'enseignement individualisé, d'apprentissage par module, plaît néanmoins aux élèves plus jeunes (Rousseau et coll., 2010 ; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010 ; d'Ortun, 2009. Il en ressort que de manière générale le passage au secteur des adultes est perçu positivement par les jeunes adultes qui le fréquentent et qu'en particulier les élèves apprécient le rythme d'apprentissage et l'enseignement individualisé. Les enseignants y travaillant sont aussi tout particulièrement appréciés. Il ressort avec force que contrairement au secteur des jeunes, l'éducation des adultes applique le principe d'anonymat. Les

jeunes rencontrés disent travailler à leur rythme, dans leurs cahiers ou modules respectifs. Ainsi, la formule de fonctionnement des CEA qui vise la progression individuelle plutôt que la référence constante à l'évolution d'un groupe, non seulement plaît-elle aux adultes, mais elle les préserve d'une exposition publique de leurs difficultés. Les jeunes adultes rencontrés pour les études dont nous faisons état déclarent apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants, et ce, toujours dans un contexte où l'anonymat leur permet de préserver leur estime de soi (Rousseau et coll., 2010). C'est donc sur ces forces avérées des acteurs de l'éducation des adultes qu'il faut compter, comme il importait également de mieux connaître les élèves qui fréquentent les CEA ainsi que les moyens pris pour leur enseigner ces savoirs essentiels si on veut pouvoir les aider adéquatement.

1.2 Portrait d'une population apprenante au parcours scolaire atypique

Les études québécoises récentes ont bien tenté, à juste titre, de définir les caractéristiques psychosociales de ces jeunes adultes de 16-24 ans au parcours scolaire atypique, mais le portrait qui en ressort demeure en périphérie de la question de l'enseignement et de la didactique proprement dits. Dans leur portrait familial, social et scolaire de cette population atypique, la recherche de Marcotte et coll. (2010) a permis de distinguer quatre groupes d'élèves formant un portrait hétérogène des 16-24 ans fréquentant la FGA. Le premier groupe, *les jeunes sans problèmes majeurs*, est le plus important. Ils représentent 54 % de l'échantillon et les hommes y sont en plus grand nombre (60 %). La seule caractéristique qui les différencie des autres jeunes du même âge est le retard académique et une disposition plus faible en général à l'exploration identitaire, notamment en ce qui concerne leur identité d'apprenant capable de réussir ou de leur ouverture à l'exploration de perspectives professionnelles accessibles et réalistes. Il appert que ces jeunes fonctionnent bien au

sein de ces milieux et on peut présumer qu'ils sont peu à risque de décrocher à nouveau. *Les jeunes ouverts et résilients* constituent le deuxième groupe identifié. Ils forment 21 % de l'échantillon et les filles y sont légèrement surreprésentées (60 %). Ce sous-groupe affiche un profil semblable au premier en termes d'ajustement positif tout en étant plus ouvert à l'exploration identitaire. L'échantillon a permis d'identifier pour ce groupe l'impact de plus grands supports psychosociaux durant l'enfance : protection de la jeunesse, classes spéciales, etc. Les chercheurs émettent l'hypothèse que leur résilience est la conséquence de l'efficacité des démarches de soutien psychosocial qu'ils ont reçu. Le troisième groupe est composé de *jeunes victimisés et en détresse* et constitue 13 % de l'échantillon. Abus de toutes sortes, protection de la jeunesse, etc., ces jeunes sont, selon les chercheurs, toujours en grande détresse psychologique et présentent des problèmes de comportements extériorisés combinés à une très faible estime de soi. Un quatrième groupe a émergé de l'analyse : *les jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse*. Ces derniers affichent le plus haut taux de détresse psychologique, de problèmes de comportements extériorisés et d'idéations suicidaires combinés au niveau le plus faible d'estime de soi. Ces jeunes sont également nombreux à avoir reçu des services en milieu scolaire.

1.2.1 Le choix de l'éducation aux adultes

Dans leur étude portant sur les raisons qui ont conduit ces jeunes à faire le saut au secteur des adultes, Rousseau et coll. (2010) mettent en évidence trois grandes catégories de réponses qui retiennent l'attention. En ordre d'importance, on retrouve des raisons liées à l'expérience de l'école secondaire, des raisons liées à la scolarité et des raisons liées aux caractéristiques des participants. Une large part du discours analysé à partir des données recueillies est associée à une expérience négative de l'école secondaire. Le climat de classe apparaît en première position des facteurs ayant motivé leur choix de passer aux adultes : interruptions fréquentes, gestion des

comportements, difficultés attentionnelles. Le climat de l'école secondaire est quant à lui associé au manque de respect, à la compétition, au rythme d'apprentissage unique. La taille des établissements est aussi évoquée. Ces jeunes adultes mentionnent également un manque d'encadrement perçu comme un manque de communication et d'encouragements de la part des enseignants ainsi qu'un manque de soutien pour surmonter les difficultés. Enfin, le sentiment de « faire du temps » dans des classes adaptées, dans des stages de travail imposés contribue à éclairer cette perception négative de l'école secondaire. Quant aux raisons liées à la scolarité, les résultats montrent que les élèves qui optent pour la FGA le font le plus souvent pour obtenir un diplôme d'études secondaire (DES) ou des préalables à la formation professionnelle (DEP). Ces objectifs exprimés indiquent que les élèves associent à de meilleures conditions de vie l'obtention d'un diplôme. Cet engagement à la FGA est personnalisé — les jeunes sont à l'éducation des adultes par choix et non par obligation — et s'associe à une démarche de restructuration d'identité dans des propos comme « se reprendre en main », « se donner une deuxième chance ». Quant aux raisons liées aux caractéristiques personnelles des élèves, les difficultés comportementales et les expulsions (plus fréquentes chez les garçons), les difficultés et retards scolaires consécutifs aux redoublements répétés sont parmi les motifs les plus souvent évoqués.

1.2.2 Portrait scolaire des élèves 16- 24 ans en FGA

Des quelques rares études qui se sont penchées sur les compétences en français en FGA par l'analyse des obstacles institutionnels ou dispositionnels, (Lavoie, Lévesque et Lapointe, 2007 ; Ouellet, 2007), nous retenons celle de Langevin, Cartier et Robert (2007) car elle est la seule s'étant penchée spécifiquement sur des élèves plus jeunes. Cette étude porte sur deux facteurs contribuant à l'échec scolaire et très souvent au décrochage, soit les stratégies d'apprentissage et la motivation. Cette étude incluait

cependant plusieurs disciplines, dont le français. Les données recueillies révèlent que ce sont les situations telles que « suivre un cours » et « lire pour apprendre » où les élèves rapportent utiliser le moins souvent de stratégies. La recherche a aussi démontré qu'il y avait un écart significatif entre les élèves plus jeunes (16-17 ans) et les plus âgés (18-19 ans) quant à l'utilisation de stratégies, ces derniers rapportant en utiliser une plus grande diversité, ce qui semble corroborer les résultats obtenus par Dumont et coll. (2013). L'étude révèle également des différences significatives entre les filles et les garçons, les filles se montrant plus enclines que les garçons à recourir à diverses stratégies. Toutefois, le portrait général montre que la grande majorité des élèves fréquentant des écoles pour rattachés qui ont participé à cette étude disposent d'un répertoire de stratégies d'apprentissage limité. Quant au profil motivationnel, les auteurs font remarquer que les résultats sont cohérents avec le profil stratégique. Par exemple, les élèves se perçoivent plus capables de passer un examen, de même qu'ils rapportent utiliser davantage de stratégies. Ils accordent aussi une grande valeur à l'étude en vue de passer un examen. En revanche, il est intéressant de constater que les élèves se disent capables de suivre un cours et de réaliser un projet, mais qu'ils manifestent un grand désintérêt pour ce type de propositions. Enfin, les élèves accordent de l'importance à la lecture et même « aimer » cela, mais se sentent très faiblement en contrôle.

Les faiblesses reliées au manque de stratégies cognitives, métacognitives et affectives chez les élèves en difficulté au secondaire ont plusieurs fois été identifiées par la recherche, particulièrement chez Cartier et Butler Janosz (2007) en ce qui touche à la lecture pour apprendre et les stratégies d'autorégulation. Olive et Piolat (2005) ainsi que Graham et Perin (2007) ont remarqué les mêmes faiblesses stratégiques chez les élèves présentant des difficultés en écriture, notamment en ce qui concerne les stratégies d'autorégulation déficitaire des tâches complexes et simultanées qu'implique la production de textes, cette faiblesse générant des stratégies

d'évitement (Troia, Shankland, Wolbers, 2012; Mason, Harris, Graham, 2007). Précisons que les stratégies d'autorégulation constituent un ensemble de pensées et d'actions, orientées sur la fixation d'objectifs. Ces actions concernent la planification au début de l'activité, les actions de contrôle et d'ajustements durant la tâche et une autoévaluation en fin de tâche, ce dernier temps permettant de valider l'atteinte des objectifs préliminaires. Notons enfin que ces recherches ont été menées sur des populations adolescentes (Zimmerman et Risemberg, 1997 ; Cartier, Butler, Janoz (2007) ; Graham et Perrin2007), ou plus âgées (MacArthur et Lembo, 2009 ; Berry et Manson, 2012 ; Mac Arthur et Philipakos, 2013 ; Neilsen, 2015). Notre recherche quant à elle s'intéresse à cette population apprenante qui a quitté les bancs de l'école secondaire, souvent désillusionnée, dont l'âge se situe entre 16 et 24 ans.

1.3 Le problème de recherche

L'élaboration de ce portrait hétérogène décrit par les recherches dont nous faisons état montre néanmoins que la plupart des jeunes de 16 à 24 ans fréquentant les CEA fonctionnent bien et qu'ils n'éprouvent pas de difficultés majeures. Cependant, le quart d'entre eux est source d'inquiétude et nécessite des mesures adaptées afin de leur éviter un second décrochage. On constate également que pour plusieurs d'entre eux, l'expérience négative de l'école secondaire a joué un rôle déterminant dans leur choix de poursuivre leur formation au secteur de la FGA. Il ressort aussi de ces études, que le passage au secteur des adultes est perçu généralement positivement par les élèves et qu'en particulier ces derniers apprécient le principe d'anonymat, le rythme d'apprentissage et l'enseignement individualisé. Cette formule répond à un besoin reconnu par la recherche scientifique pour les élèves ayant des difficultés scolaires (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004), car ils y ont découvert qu'ils avaient plus de capacités d'apprentissage qu'ils ne l'auraient cru, qu'ils se sont vus capables

d'autonomie. Surtout, ils se sont vus en mesure de réussir (Marcotte, et *coll.*, 2010). Ces recherches indiquent également que l'éducation aux adultes permet à de nombreux jeunes de rétablir un rapport plus positif avec l'école et ses finalités ainsi qu'avec leur propre identité d'apprenant, car malgré les difficultés, plusieurs d'entre eux atteignent leurs objectifs de formation.

Cependant, une fois au secteur des adultes, nous ne connaissons que peu comment les compétences disciplinaires, notamment la compétence à écrire, sont enseignées dans ce contexte d'enseignement individualisé. La recherche américaine et à l'international est plus prolifique, mais ces contextes d'éducation aux adultes diffèrent considérablement du contexte québécois, ce qui rend difficile d'établir un point de comparaison, notamment en ce qui concerne le développement de la compétence à écrire. On trouve de plus peu de recherches internationales portant sur cette problématique particulière. Une recension récente (Perin, 2013) fait état de seulement 13 études américaines portant sur l'écriture pour les élèves ne rencontrant pas les exigences du collège américain. Plusieurs recherches québécoises ont cependant traité des dimensions sociales de ce phénomène, notamment sur des questions liées aux trajectoires ou aux obstacles à la fréquentation (Lavoie, Lévesque, Lapointe, 2007 ; Bélanger, Carignan, Staiculescu, 2007) ; à l'expérience et à la persévérance à l'éducation des adultes (Marcotte et *coll.*, 2010 ; Rousseau et *coll.*, 2010), aux particularités liées au phénomène de l'immigration et à la présence importante dans la région montréalaise des élèves issus de communautés culturelles (Potvin et Leclercq, 2012). Enfin, nous trouvons une recherche portant sur l'accompagnement offert dans les Centres d'éducation des adultes (CEA) pour assurer la persévérance des apprenants (Lethiecq, 2014 ; Lemire, 2010). Hormis l'étude portant sur l'évaluation des apprentissages en (FGA) dans le contexte de la formation d'enseignants à la maîtrise qualifiante (Nizet, 2014), et les recherches de Langevin, Cartier et Robert (2007) portant sur les stratégies d'apprentissage dans les écoles de « raccrocheurs » ,

il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche québécoise qui n'a encore examiné la dimension didactique en FGA, et plus précisément la question de la maîtrise de l'écriture de ces jeunes adultes au parcours scolaire difficile. La compétence à écrire est pourtant un déterminant essentiel de la compétence à communiquer, ne serait-ce que par l'obligation qui est faite aux élèves québécois de réussir des épreuves écrites en français pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), des préalables à la formation professionnelle (FP) ou des études postsecondaires. Le cas particulier de la compétence en écriture, compte tenu de sa très grande complexité et de ses multiples particularités sur les plans affectifs, conceptuels, cognitifs et linguistiques (Barré-de Miniac, 2000 ; Chartrand et Prince, 2009; Chartrand et Lord, 2013) constitue, selon notre expérience du milieu de l'éducation des adultes, un problème important pour de nombreux élèves. La FGA permet néanmoins à plusieurs jeunes d'atteindre des seuils de réussite pour une compétence autrefois possiblement problématique pour eux. À l'opposé, il est possible que la discipline du français, dont l'écriture, demeure un obstacle si prépondérant qu'il influe sur les objectifs de formation et la persévérance de ces jeunes, conduisant certains d'entre eux, parmi de nombreuses autres raisons, à un nouvel abandon scolaire (Rousseau et *coll.* 2010; Marcotte et *coll.*, 2010; d'Ortun 2009).

Considérant l'enjeu social que représente le grand nombre de jeunes qui ont recours à ces services d'enseignement afin d'obtenir un diplôme garant de meilleures perspectives d'épanouissement personnel et économique ; considérant que ces élèves doivent passer des épreuves d'écriture pour y avoir accès, il importe donc de mieux comprendre comment s'enseigne l'écriture à la FGA afin d'en apprécier la valeur et l'efficacité. Considérant enfin le rôle central de l'enseignement et des enseignants dans l'apprentissage de la compétence à écrire et compte tenu de la quasi-absence de recherches ayant porté sur l'enseignement dans un contexte d'enseignement

individualisé auprès de jeunes adultes, nous posons la question générale de recherche suivante :

Comment la compétence à écrire est-elle enseignée aux élèves de 16 à 24 ans en contexte d'enseignement individualisé à la formation générale des adultes ?

Nous répondrons à cette question par une recherche exploratoire sur les pratiques déclarées en enseignement de l'écriture. Notre recherche permettra d'identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement de l'écriture, de comprendre les choix didactiques que font les enseignants et ultérieurement comprendre pour quelles raisons ils font ces choix. Les retombées de cette recherche nous permettront, nous le souhaitons, de dégager des pistes de bonifications de ces pratiques et d'envisager de possibles transpositions dans d'autres contextes d'enseignement individualisé.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre expose les principaux concepts sur lesquels nous nous appuyons pour mener notre recherche ainsi que les courants et approches épistémologiques et théoriques qui leur sont associés. Nous situons d'abord notre recherche dans le champ d'études de la didactique du français dans le but de bien comprendre comment se pratique l'enseignement de l'écriture à la FGA en situation d'enseignement individualisé. Ensuite, nous discutons le concept d'andragogie et nous précisons notre posture en ce qui concerne le concept d'enseignement individualisé. Enfin, nous discuterons des concepts de compétence à écrire et de didactique de l'écriture puis nous définirons le concept d'étayages enseignants dans les tâches d'écriture en formation générale des adultes.

2.1 Champ d'études de la didactique

Puisque nous cherchons à décrire des pratiques d'enseignement de l'écriture dans le contexte particulier de la FGA, notre champ d'études est donc celui de la didactique. Selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), dans l'ouvrage *Didactique du français, langue première*, la didactique s'intéresse spécifiquement au traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut le processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants. Ainsi, « la didactique s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et

des savoirs particuliers » (Simard, et *coll.* 2010, p. 12). Ces relations entre l'enseignant, l'élève et les savoirs institutionnalisés (un programme de formation) ou particuliers (l'écrire dans ses dimensions sociales et culturelles, par exemple) tracent les lignes de ce qu'il est convenu d'appeler le triangle didactique constitué par les trois pôles : sujet-agent-objet dans un milieu spécifique. Ce triangle est quant à lui le produit d'un processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) qui s'opère à trois niveaux. Le premier niveau appartient aux agents légitimés d'un système éducatif donné qui décident des savoirs à enseigner à partir des connaissances scientifiques disponibles en vue d'élaborer un curriculum de savoirs mesurables déterminant des normes sociales. On parlera alors de transposition externe. Le second niveau de la transposition didactique appartient à ceux qui élaborent des programmes destinés à permettre l'acquisition de ces savoirs scientifiques désormais institutionnalisés. Enfin, le troisième niveau de transposition didactique relève de l'enseignant qui transforme et construit ces savoirs institutionnalisés avec les apprenants à sa charge. C'est le lieu de la transposition interne. Ce concept de transposition didactique est fondamental dans le cadre de notre recherche qui vise à décrire des pratiques d'enseignement individualisé de l'écriture puisque le troisième niveau de la transposition didactique, soit celui où l'enseignant met en œuvre les objets à enseigner prescrits dans les programmes d'études, fait partie intégrante de l'étude des pratiques d'enseignement, comme nous le précisons dans la section qui suit.

2.2 Le « savoir enseignant » en FGA

Les recherches qui portent sur les pratiques d'enseignement permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne effectivement une discipline, aident à mieux comprendre les effets des prescriptions institutionnelles et donnent des indications quant au travail de développement professionnel à entreprendre ou à poursuivre.

Comme nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement individualisé de l'écriture à la FGA, il nous importe de connaître quels sont les savoirs enseignants relatifs à la complexité inhérente aux nombreuses composantes du processus d'écriture et comment ces savoirs se traduisent dans les gestes professionnels des enseignants dans le contexte particulier des interactions pédagogiques individualisées qui ont cours en FGA.

Schneuwly (2008) définit les « savoirs », comme des « ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborées, incorporées dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues » (p.64). Dans une perspective vygotkienne, l'enseignant, par exemple, doit pouvoir systématiser un savoir sous une forme scolaire en jouant le rôle de médiateur entre un savoir « scientifique » : *e.g.* la grammaire de la phrase, la grammaire du texte, les savoir-faire, et les savoirs « spontanés » des apprenants : *e.g.* les modes de discours comme l'argumentation, l'explication, la justification, etc. Cette aptitude réfère à la dimension disciplinaire du savoir enseignant mais elle ne décrit pas l'ensemble du triangle didactique. Pour mieux le définir, nous retenons la définition de Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, (2004), cité dans Winrthner et Garcia-Debanc (2010) qui soutiennent que le savoir enseignant est hétérogène et que cette hétérogénéité est aussi présente dans les savoirs issus de l'expérience professionnelle. « Le savoir enseignant est donc pluriel, à la fois curriculaire, disciplinaire, professionnel, d'expérience et culturel » (p. 7). Comme nous estimons que l'expérience de l'enseignement du français à la FGA est singulière par son contexte et par les particularités des apprenants qui fréquentent ce service d'enseignement, le concept de savoir enseignant nous permet à la fois de décrire le contexte où se réalisent des pratiques d'enseignement au travers l'analyse de l'objet de l'écriture à la FGA et d'analyser au moyen de la verbalisation de l'action comment les enseignants, faisant usage de leur expérience du milieu et de leurs connaissances

relatives à l'enseignement de la compétence à écrire, adaptent leur enseignement à ces jeunes adultes que nous avons décrits.

2.2.1 Principes de l'andragogie

Pour mieux décrire le savoir enseignant à la FGA, nous souhaitons préciser davantage les caractéristiques du contexte d'apprentissage et les objectifs que ce dispositif d'enseignement poursuit. Ce contexte d'apprentissage à la FGA s'appuie sur les principes de l'andragogie élaborés par Malcolm Knowles (1990), principes qui mettent en évidence que l'adulte apprend différemment d'un enfant et qu'en conséquence l'enseignement aux adultes a ses caractéristiques propres. Knowles définit l'enseignement aux adultes comme étant « l'art d'aider les adultes à apprendre » par opposition à la pédagogie qu'il voit comme « l'art et la science de l'enseignement des enfants » (p. 43). Or, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre problématique, rares sont les enseignants en FGA qui ont reçu une formation en andragogie depuis le début des années 2000. La plupart des enseignants qualifiés qui œuvrent au sein des CEA ont reçu une formation destinée à l'enseignement au secondaire ou en adaptation scolaire.

L'andragogie réfère à un enseignement qui tient compte des réalités de l'adulte en plaçant son expérience au centre des apprentissages. Elle vise donc à permettre un contexte d'apprentissage essentiellement volontaire et signifiant qui s'exprime dans le principe d'autodirection (*self-directed learning*). Knowles décrit l'autodirection des apprentissages pour les adultes comme un processus se découpant en cinq étapes que l'adulte devra explorer et franchir. L'individu adulte en formation devra :

1. diagnostiquer son besoin d'apprentissage ;

2. formuler des objectifs d'apprentissage ;
3. identifier des moyens humains et matériels pour l'apprentissage ;
4. choisir et mettre en œuvre une stratégie d'apprentissage appropriée ;
5. évaluer ses apprentissages.

Les deux premières étapes constituent un préalable qui exige que l'adulte doit savoir pourquoi il apprend et comment il le fait. Il doit être capable de nommer ce qu'il apprend. Ces deux premières étapes renvoient au concept de soi, à la maturité du sujet apprenant. L'apprenant est autonome, capable de s'autogérer et de s'autodiriger. La troisième étape réfère à l'expérience du sujet, qui augmente avec l'âge et devient un réservoir utilisable pour les apprentissages. La quatrième étape réfère quant à elle à la disposition à apprendre et à la capacité d'apprentissage de plus en plus orientée vers des tâches de développement des apprentissages et de leurs finalités. L'apprenant adulte fait des choix stratégiques liés à sa problématique, à ses situations problèmes. Enfin, l'étape d'autoévaluation doit permettre une objectivation réelle des impacts des apprentissages réalisés et des transformations qu'ils ont opérées chez le sujet adulte apprenant.

Toutefois, le rajeunissement manifeste des élèves fréquentant la FGA, dont nous avons fait état dans notre problématique, questionne cette conception andragogique de l'apprentissage étant donné le bagage d'expériences existentielles significativement différentes pour des élèves ayant entre 16 et 24 ans. Qui plus est, l'expérience scolaire de ces élèves s'est avérée très souvent négative (Rousseau, 2010 et coll. 2010 ; Villemagne, 2014) si bien que l'élève ne peut s'y référer sans risque de retrouver des attitudes peu favorables à l'apprentissage. Knowles (1990) remarque que les adultes qui font un retour dans un cadre d'instruction formelle retrouvent le conditionnement de leur expérience scolaire antérieure et qu'ils retombent dans un état de dépendance adoptant une attitude relativement passive si on les pousse à

prendre leur propre apprentissage en mains. Une image de soi comme apprenant plutôt négative combinée à des attentes élevées dans le pouvoir de l'institution scolaire font que certaines personnes sont moins enclines à prendre l'initiative et la responsabilité de leur apprentissage. Considérant l'âge des apprenants en FGA et leur expérience scolaire relativement récente, il nous importera de voir comment les enseignants réagissent à ce comportement.

2.2.2 Enseignement individualisé

Ces conditions inhérentes à l'autodirection en andragogie et les particularités individuelles que nous venons d'évoquer mettent aussi en évidence le principe d'individualisation de l'enseignement en FGA. Bien que le programme québécois en FGA parle spécifiquement d'enseignement individualisé, nous estimons que cette expression ne reflète pas adéquatement la réalité de l'enseignement en FGA. À cet égard, Legendre (2005) explique que le principe d'individualisation est fondamental en pédagogie, car un apprentissage n'est possible que si, et seulement si, s'harmonisent les composants du triangle didactique Sujet-Agent-Objet dans un milieu spécifique (Legendre, 2005 p. 717). L'expression « individualisation de l'apprentissage » ou d'« enseignement individualisé » a donc une valeur tautologique puisqu'un apprentissage réalisé est nécessairement individualisé, et cela même s'il est médiatisé par l'enseignant ou par les programmes. L'individualisation de l'enseignement quant à elle renvoie au fait d'adapter l'enseignement aux caractéristiques significatives d'un sujet. Si l'individualisation de l'enseignement peut présenter des formes telles que la différenciation pédagogique dans un contexte d'enseignement en classe ordinaire, il en va autrement en formation aux adultes où ce sont davantage les dispositifs d'organisation pédagogique qui permettent l'individualisation des parcours de formation : une à trois disciplines explorées à temps partiel, de jour, de soir, à distance, par exemple. Mais le curriculum scolaire

rend difficile l'individualisation de l'enseignement, à plus forte raison que la formation modulaire micrograduée ainsi que les évaluations en FGA sont standardisées, temporalisées et permettent donc peu d'adaptation. C'est pourquoi, à notre avis, il serait plus approprié de parler d'autoformation assistée en FGA. Les exigences cognitives et métacognitives demeurent les mêmes, mais décroissent le concept d'andragogie pour y inclure le spectre plus spécifique de jeunes adultes apprenants.

Ce concept d'autoformation assistée découle des travaux de Schwartz (1973) et repris par Carré, Moisan et Poisson (2002) pour se décliner en cinq grandes dimensions dont deux concernent plus spécifiquement le contexte d'apprentissage en FGA. La première dimension réfère à l'autodidaxie et au concept d'éducation permanente. Il est fait mention dans tous les programmes de formation de l'école québécoise (PFÉQ, FBC, FBD) du concept d'apprentissage pour la vie comme étant une des composantes du rôle de citoyen. Or, comme près de la majorité de la population étudiante fréquentant les CEA au Québec a moins de 24 ans (CSÉ, 2008), la dimension citoyenne est limitée par le fait qu'ils participent à une vie adulte sans en avoir tous les moyens d'émancipation, dont le DES par exemple, porte d'entrée présumée obligée pour de nombreux emplois. La deuxième dimension de l'autoformation est existentielle, plus spécifique aux adultes, et renvoie au concept de soi, à la maturité du sujet apprenant qui s'appuie sur ses expériences pour définir son besoin de formation. Cette dimension existentielle pour les jeunes adultes de notre étude diffère de celle d'un adulte plus âgé pour qui a été véritablement pensée la dimension andragogique. Vient ensuite la dimension éducative de l'autoformation qui vise à la fois le développement d'apprentissages spécifiques et celui de l'autonomie dans les apprentissages. La quatrième dimension est l'autoformation assistée qui renvoie à une décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à son accompagnement par un facilitateur (Carré et coll. 2002). Cette dimension

d'autoformation assistée est celle qui à notre avis décrit ce qui se rapproche le mieux du contexte d'apprentissage proposé aux jeunes adultes apprenants qui fréquentent l'éducation des adultes, car elle recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'une institution formelle comme les CEA en vue d'obtenir un diplôme. En FGA, l'enseignant-formateur n'intervient auprès de l'élève qu'à titre ponctuel comme un guide, un facilitateur dans l'accession au savoir. Enfin, la dernière dimension de l'autoformation relève de la cognition et de la métacognition et se veut un déterminant essentiel de l'autonomie dans ce qu'il convient d'appeler l'apprendre à apprendre. Bien que cet éclaircissement positionne notre conception sur le dispositif d'enseignement apprentissage qui prévaut à l'éducation des adultes, nous conservons le terme d'enseignement individualisé puisque celui d'autoformation assistée ne semble pas faire consensus dans les écrits scientifiques consultés.

2.2.3 Un dispositif d'enseignement moyennement ouvert

Nous avons en décrivant la problématique que le type de dispositif d'enseignement proposé en FGA au Québec offre un degré de flexibilité qui semble convenir aux caractéristiques personnelles des élèves qui fréquentent la FGA : temps partiel, temps plein, de jour ou de soir, à distance. Mais nous ignorons comment cette flexibilité peut s'exprimer sur le plan didactique. À ce sujet, nous nous référons à une analyse des « niveaux d'ouverture » de dispositifs proposés dans un contexte d'autoformation offerte aux adultes. Bien que Jézégou (2008) ait élaboré son étude dans un contexte d'enseignement postsecondaire à distance, la chercheuse confirme que le modèle s'applique adéquatement à une épistémologie andragogique telle que celle proposée à l'éducation des adultes. Jézégou distingue deux démarches d'individualisation de l'enseignement dans des conditions d'autoformation : « l'individualisation institutionnelle » et « l'individualisation autonomisante ». L'individualisation

institutionnelle traduit, selon Jézégou, une ouverture très faible, voire une fermeture. Cette individualisation institutionnelle s'appuie sur un cadre pédagogique prédéterminé et imposé aux apprenants auxquels on accorde peu de liberté de choix. Les possibilités d'ouverture à l'expérience de l'apprenant sont donc très réduites, voire inexistantes (Jézégou, 2005). À l'inverse, l'individualisation autonomisante révèle quant à elle une forte ouverture, en accordant à l'apprenant des libertés de choix au regard des composantes du dispositif pédagogique. Les possibilités de contrôle, donc d'auto-direction, sont conséquentes. L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est d'offrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages (Jézégou, 2005). Toutefois, il ne suffit pas d'ouvrir à l'apprenant de telles libertés pour que l'auto-direction se mette en œuvre. Ainsi, selon Carré et *coll.*, (2002) il y aurait un contrôle psychologique sous-jacent à cette auto-direction qui se décline en deux dimensions. La première est l'autodétermination : elle renvoie au contrôle sur le sens, à l'intention de se former (l'obtention du DES, ou d'autres préalables en l'occurrence), qui est du registre de la motivation. L'autre dimension est l'autorégulation, c'est-à-dire la surveillance, l'évaluation et le pilotage de l'apprentissage, qui est du registre de la métacognition. Ainsi, les comportements les plus autodirigés sont également les plus autodéterminés et les plus autorégulés dans la mesure où le dispositif offre des possibilités de contrôle pédagogique par l'apprenant.

À l'instar de Jézégou, nous nous référons aux travaux de Leclerc et *coll.*, (1998) qui, dans le but d'évaluer les niveaux d'individualisation d'un dispositif pédagogique, ont élaboré une grille identifiant treize composantes dans un dispositif pédagogique : la grille Genip¹ (1989). Les reprenant pour analyser les degrés d'ouverture des

¹ Leclerc et *coll.* (1989). Genip : grille d'évaluation et d'individualisation des programmes,

dispositifs de formation à distance, Jézégou les répartit de la manière suivante dans le tableau qui suit (tableau 2.1). Cependant, comme nous ne nous intéressons pas dans notre étude au dispositif de formation à distance, nous nous permettons d'adapter cette grille afin de la faire correspondre au contexte de la FGA en situation d'enseignement, plus précisément en situation d'enseignement individualisé de l'écriture. Nous ne retenons que les deux premières catégories.

Tableau 2.1
Trois catégories de composantes d'un dispositif de formation
(d'après Jézégou, 2005, p. 123)

| Catégories de composantes | Les treize composantes de Genip |
|------------------------------------|--|
| Espace-temps | Le temps, le lieu, l'accès, le rythme d'apprentissage |
| Pédagogie | Le cheminement, la séquence, les objectifs, le contenu, le format, les méthodes, l'évaluation de l'apprentissage |
| Communication éducative médiatisée | <i>Les ressources humaines ; les moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants (Jézégou, 2005).</i> |

L'analyse provisoire du dispositif pédagogique en cours au secteur de l'éducation des adultes au Québec au moyen de cette grille laisse apparaître un dispositif moyennement ouvert. Dans la composante espace-temps, les possibilités de parcours de formation en FGA sont souples, les élèves peuvent par exemple suivre des formations à distance ou obtenir des crédits pour des cours qui n'apparaissent pas dans leur cheminement en formation initiale. Plusieurs autres parcours de formation sont aussi offerts selon des horaires variés et souples. La composante « ressources éducatives » présente quant à elle un degré d'ouverture à priori élevé quand elle s'exprime dans l'appréciation positive que font les élèves de leur passage aux adultes (Dumont et coll., 2010; Rousseau et coll. 2010 ; Marcotte et coll., 2010), notamment

en ce qui concerne la disponibilité des enseignants. C'est dans la catégorie « pédagogie » que l'on peut identifier les caractéristiques d'une individualisation institutionnelle, par définition moins ouverte. En effet, si le cheminement en formation aux adultes permet une certaine flexibilité, la séquence, le format et l'évaluation des apprentissages sont règlementés par le régime de la sanction des études ou par ce qu'il est convenu d'appeler en FGA les définitions de domaines d'évaluation (DDÉ). Les apprenants sont soumis à des examens édictés par les règles ministérielles et les critères d'évaluation permettent d'établir les standards qui sont garants de la valeur de chaque diplôme. Seules les méthodes d'enseignement peuvent présenter une certaine ouverture, car elles sont de la responsabilité professionnelle des enseignants. L'analyse des niveaux d'ouverture dans le cas précis de l'enseignement-apprentissage de l'écriture constitue un élément clé de notre recherche, car l'ouverture avérée ou la perception d'ouverture semble générer chez l'apprenant des comportements d'autorégulation et d'autodétermination (Carré et coll., 2002 ; Jézégou, 2008). À l'opposé, les conduites de directivité ou de contrôle exercées par les tâches soumises par les enseignants peuvent aussi avoir un impact observable, car il nous apparaît certes possible que les interventions des enseignants peuvent à la fois atténuer les blocages, mais aussi renforcer l'inhibition et l'évitement chez certains élèves. Ces caractéristiques environnementales du dispositif pédagogique en FGA peuvent donc jouer un rôle déterminant sur les degrés d'investissement des élèves dans les tâches d'écriture qui leur sont prescrites.

Nous nous sommes attardés dans les précédentes sections sur les particularités du contexte d'enseignement en FGA et sur ce qui le singularise sur le plan didactique, puisqu'il est reconnu que l'environnement exerce une influence sur l'enseignement et qu'il est une partie intégrante du concept de savoir enseignant. Puisque nous estimons que l'enseignement au secteur de la FGA constitue une expérience singulière, dont nous ne savons que peu de choses, il nous importait donc de poser notre intention de

recherche sur les assises théoriques appropriées. Enfin, nous avons mentionné dans notre problématique qu'une des particularités de faibles scripteurs résidait justement dans les difficultés qu'ils éprouveraient à autoréguler leurs activités d'écriture. Nous souhaitons donc analyser dans notre recherche les indices permettant d'identifier les gestes d'enseignement qui favoriseraient le développement des comportements autorégulés chez les jeunes scripteurs qui fréquentent la FGA.

2.3 L'écriture : son enseignement et son difficile apprentissage

Nous nous sommes penchés dans les sections précédentes à définir le contexte d'enseignement en formation générale des adultes puisqu'une étude dans le champ de la didactique et sur le savoir enseignant ne peut faire l'économie de l'environnement où elle se pratique. Les prochaines parties exposeront les concepts sur lesquels s'appuie notre démarche de recherche à propos des pratiques déclarées des enseignants de français sur le développement de l'objet de notre recherche, soit la compétence à écrire pour les élèves en FGA. Nous présenterons en premier lieu quelques définitions du concept d'écriture. Nous ferons ensuite état de la difficile acquisition de la maîtrise de l'activité rédactionnelle. Enfin, nous élaborerons sur le concept d'étayages dans l'enseignement et l'accompagnement d'élèves en situation d'écriture.

2.3.1 Quelques définitions du concept d'écriture

L'écriture est une activité complexe, multidimensionnelle, non seulement parce qu'elle est exigeante sur le plan cognitif, mais aussi parce qu'elle mobilise le sujet écrivant d'une manière plurielle, évolutive, dans des dimensions qui sont autant affectives et sociales que cognitives et linguistiques (Barré-de-Miniac, 2000). Dans sa

dimension cognitive, l'écriture joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, car bien au-delà de ses fonctions communicatives ou expressives, voire normatives, l'écriture est d'abord un acte de mise à distance de la compétence orale, une reformulation et une élaboration qui permet la construction des savoirs (Schneuwly, 2008). En effet, le mouvement qui s'exerce durant le processus d'écriture entre la pensée (le langage intérieur) et la forme extériorisée qu'est l'écrit contribue au développement cognitif des scripteurs, car « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (Vygotski, 1934-1995, p. 430-431). L'écriture constitue donc une activité cognitive du plus haut niveau d'exigences : elle est « une algèbre du langage » (*ibid.*).

Dans sa dimension sociale, nous retenons la définition d'Yves Reuter selon laquelle :

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

Dans sa dimension affective, l'écriture est aussi à l'école un lieu de clivage où « devant la même situation, les mêmes consignes, des élèves ne font pas la même chose avec le langage, ne disent pas la même chose, n'existent pas dans leurs textes de la même manière » (Bautier, 2002, p. 42). Ce clivage peut être aussi le résultat de pratiques pédagogiques résultant d'une pédagogie traditionnelle fondée sur un malentendu de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) qui éclairent certains modes de représentation de la dimension linguistique de l'écriture chez les enseignants et les élèves où les conditions de production de texte font dire à Reuter que :

[...] l'écriture se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement des sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... c'est aux élèves à apprendre, *par eux-mêmes*, comment les intégrer (Reuter, 1996, p. 15).

2.3.2 Enseigner l'écriture

Afin de définir le concept de compétence à écrire dans les conditions qui dictent son apprentissage à l'école, il est indispensable de décrire le processus rédactionnel auquel se soumet le scripteur afin d'en révéler toute la complexité et sa difficile maîtrise de même que son enseignement. En effet, enseigner l'écriture est une tâche particulièrement complexe pour tout enseignant, car elle requiert une aptitude à gérer des obstacles de multiples natures, qui proviennent entre autres de la complexité de la tâche d'écriture elle-même, identifiée parmi une des tâches scolaires les plus exigeantes sur les plans cognitifs (Kellog, Piolat et Olive, 2007). La complexité de l'enseignement de l'écriture relève aussi de la très grande imprévisibilité des obstacles que peut rencontrer un élève durant tout le processus de sa production écrite, multipliant pour l'enseignant les étayages et les guidages à mettre en œuvre afin de permettre les déblocages pragmatiques, sémantiques ou morphosyntaxiques. Enfin, établir rapidement un diagnostic des dysfonctionnements sur la production d'un élève qui réclame un accompagnement dans le contexte particulier de classes multiniveaux, comme c'est le cas en FGA, relève d'un savoir-faire enseignant dont nous ne savons que peu de choses et que notre recherche souhaite explorer.

2.3.3 Le modèle princeps

Plusieurs recherches ont été menées sur le processus scriptural et le développement de la compétence à écrire et la plupart ont été influencées par un modèle princeps du processus rédactionnel défini par les travaux de Hayes et Flower (1980) et maintes

fois développés par la suite par un nombre important de chercheurs. Dans ce modèle, trois composantes majeures rendent compte de l'activité cognitive de rédaction. La première composante est constituée par l'environnement de la tâche qui se définit par le contexte de production soit le genre de texte à produire, le thème et les consignes d'écriture, par exemple. L'environnement de la tâche inclut également tous les facilitateurs procéduraux tels que les cahiers et notes de lecture ainsi que les technologies de l'information ou de traitement de textes dont peuvent profiter les apprentis scripteurs (Hayes, 1996).

La seconde composante du processus scriptural est la mémoire à long terme. Le rédacteur a besoin de réactiver des connaissances sur le sujet à traiter ou le type de texte à produire, de mettre en œuvre des connaissances linguistiques et rhétoriques, selon que le texte à produire est un récit ou un texte courant, par exemple. Il doit aussi pouvoir garder en mémoire tout au long de la rédaction son intention d'écriture, un destinataire entre autres, et les buts qu'il poursuit : soit de raconter, de décrire, de convaincre, d'expliquer. Ces connaissances sont stockées en mémoire à long terme et celle-ci est sollicitée de manière permanente durant l'activité. Une troisième composante regroupe l'ensemble du processus rédactionnel : la planification (*planning*) la mise en texte (*translating*) et enfin la révision (*reviewing*).

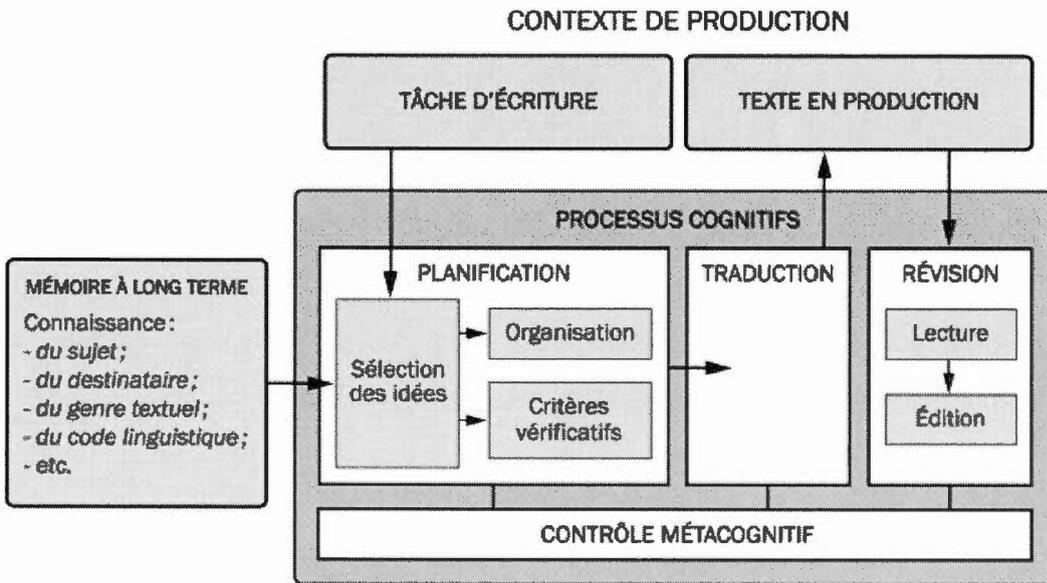


Figure 2.1 Le modèle d'Hayes et Flower (1980)

Hayes (1996) proposera quelques années plus tard un modèle qui ajoutera les composantes affectives et motivationnelles importantes au processus qui permettront d'inclure la notion d'investissement du sujet écrivain dans ses productions. Ainsi selon les buts qu'il poursuit, ses prédispositions et ses attitudes, le sujet écrivain investit avec plus ou moins de force les processus rédactionnels de planification, de mise en texte et de révision.

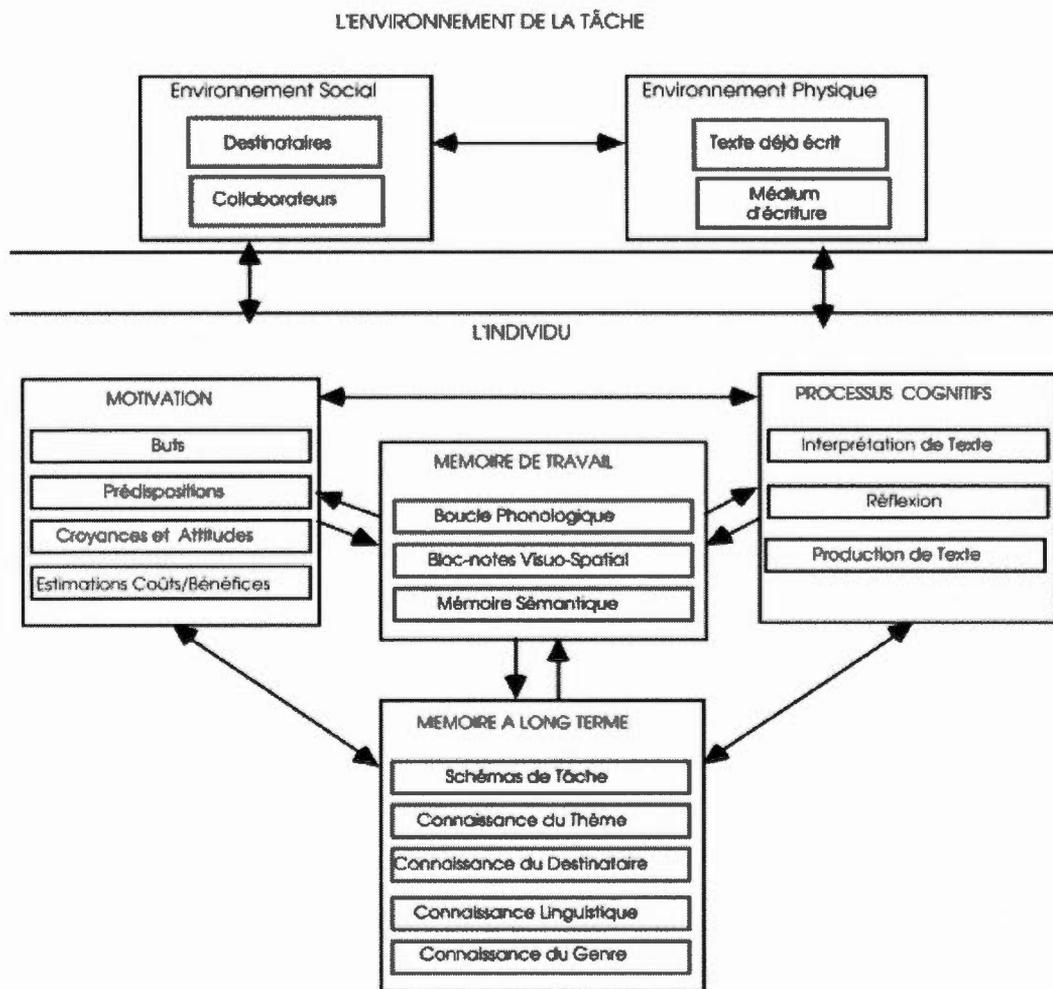


Figure 2.2 Le modèle du nouveau processus d'écriture d'Hayes (1996)

2.3.4 Opérations de planification

Les opérations de planification de l'écrit, dont les impacts positifs ont été analysés maintes fois par la recherche (Kellogg, Piolat, Olive 2007; Graham et Perrin, 2007; Mason, Harris, Graham, 2007) impliquent que le scripteur récupère en mémoire à long terme des connaissances et les transforme, (Beirter et Scardamalia, 1987) selon

l'environnement d'une tâche spécifique d'écriture : e.g. l'élève rédige un texte selon un type défini, d'une longueur prédéterminée où sont greffées des contraintes élaborées en relation avec des objectifs définis par les programmes de formation. L'élève doit pouvoir gérer ces contraintes d'écriture en planifiant l'élaboration de son écrit en fonction du temps prescrit pour accomplir la tâche demandée. Ces opérations mentales permettant d'organiser le contenu général du texte et des plans de traitement pour sa réalisation ont été définies par le modèle cognitif de départ. Ainsi, le processus de planification inclut les opérations du « plan pour faire » (*plan do to*), des « plans pour dire » (*plan to say*) et des plans pour rédiger « *plan to compose* ». Si les plans « pour faire » ont une visée pragmatique reliée au genre ou au type de texte à produire et aux caractéristiques des destinataires, les « plans pour dire » ont une visée plus sémantique reliées à l'organisation des idées. On les retrouve sous forme de notes de lecture, de schémas organisateurs, mais aussi sous forme de plans de texte préformatés par les enseignants. Garcia-Debanc (1986) mentionne à cet effet que ce sont les « plans pour dire » qui sont traditionnellement travaillés dans les classes au détriment des deux autres plans. Or, le plan « pour rédiger » est un plan procédural qui favorise la gestion des traitements linguistiques et conceptuels. On pourrait donner en exemple l'élaboration de réseaux sémantiques, de cartes conceptuelles comme des moyens permettant aux apprenants d'apprendre à élaborer des plans pour rédiger.

2.3.5 Opérations de mise en texte

Viennent ensuite les opérations de mise en texte où s'effectue la gestion des contraintes locales (construction de phrases, options ou contraintes lexicales, cohésion grammaticale et syntaxique, etc.) et globales (paragraphe, éléments discursifs relatifs aux genres textuels, etc.). Cette opération est lourde cognitivement, car elle exige que le scripteur opère une « traduction » (*translating*) sémantique d'un

contenu conceptuel. Les apprenants doivent savoir gérer simultanément plusieurs sous-systèmes de la langue et du texte (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005) Plus un rédacteur est jeune, plus l'effort de mise en mots et les contraintes locales qui en découlent sont ardues et plus cet effort se réalise au détriment des autres contraintes plus globales (Garcia-Debanc, 1986).

2.3.6 Opérations de révision

Les opérations de révision (*reviewing*) impliquent des activités de relecture critique, de détection de problèmes et de mise au point. Ces trois opérations ont des implications didactiques importantes, car elles sont déterminées hiérarchiquement. Ainsi, il n'y a pas de corrections possibles si la détection n'est pas faite auparavant. Il n'y a pas de reformulations, s'il n'y a pas eu apprentissage de la lecture critique et il ne peut y avoir de mise au point si le scripteur ne possède pas de moyens linguistiques explicites pour améliorer son écrit. Aider à réviser, à corriger consiste d'abord à détecter des dysfonctionnements en appliquant une mise à distance entre le texte visé et le texte produit (Beireiter et Scardamalia, 1987). Les chercheurs ont constaté que les rédacteurs novices ont des difficultés à diagnostiquer un écart entre ce qu'ils ont écrit et ce qui était attendu. Les causes de l'écart ne pouvant être perçues, elles ne peuvent donc être corrigées. Il arrive aussi que certains dysfonctionnements soient détectés, mais qu'ils demeurent trop vaguement perçus pour être identifiés et corrigés. Hayes, Flower, Stratman et Carey (1987) ont pu observer que des scripteurs expérimentés pouvaient à la fois détecter et corriger des erreurs locales et globales à la fois alors que des rédacteurs moins expérimentés se limitaient à de simples retouches sur quelques phrases, le plus souvent sur des erreurs de surface localisées. Leurs observations sur les habiletés en lecture des groupes comparés dans l'étude ont montré que les faibles habiletés en lecture pouvaient influencer les habiletés en évaluation de texte et que par conséquent, ces rédacteurs

avaient des opérations de révision inefficaces. Ces constats sont corroborés par les travaux de Graham et Perrin (2007).

2.3.7 Limites du modèle psychocognitivist

L'ensemble du processus génère une démarche itérative caractérisée par de constants allers-retours entre les trois composantes du processus. Cette condition itérative du processus impose une charge cognitive très importante sur la mémoire à long terme sur le scripteur et il lui devient dès lors indispensable d'en gérer adéquatement l'élaboration et le maintien (Alamargot, Chanquoy, 2003; Roussey et Olive, 2005 ; Piolat, 2004 ; Fayol et Miret, 2005 ; Delaloye, Ludwig, Borella, Chicherio, de Ribaupierre, 2008). Précisons que le modèle de Hayes et Flower (1980), largement diffusé, a été défini par l'observation des activités de scripteurs adultes experts soumis au protocole de processus verbaux (*think aloud*), observations qui ont ensuite été comparées aux activités de scripteurs novices (Hayes et Flower, 1980). Ce modèle dynamique ne précise donc pas comment s'effectue l'apprentissage ni comment se révèlent les conditions du développement. Au regard du grand nombre d'opérations impliquées et de la diversité des traitements (conceptuels, linguistiques, graphomoteurs et métalinguistiques), la rédaction de textes se définit comme une activité complexe de résolution de problèmes (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellog, 1998). En développant le modèle de Hayes et Flower (1980), Beireiter & Scardamalia (1987); Berninger & Swanson (1994) vont s'intéresser au développement de la compétence scripturale en éclairant la charge cognitive qui en découle, en particulier sur la mémoire de travail. Berninger et Swanson rendront compte des difficultés inhérentes aux apprenants de 6 à 11 ans alors que Beireiter et Scardamalia s'intéresseront aux élèves âgés de 9 à 15 ans. Selon ces auteurs, la progression développementale des compétences rédactionnelles relèverait de l'évolution, avec la pratique, des capacités de maintien et/ou de traitement de la mémoire de travail et des

contraintes révélées par la théorie capacitaire (McCutchen, 1996). Leur approche inclut des facilitateurs procéduraux (planifications élaborées, démarche de révision) en vue d'assurer l'automatisation des diverses composantes du processus et de décharger la mémoire de travail. L'importance du rôle de la mémoire de travail dans le développement graduel de tâches d'écriture divise les chercheurs quant à savoir si c'est la maturation qui permet un meilleur stockage — donc moins de surcharge cognitive (Case, Kurland, Goldberg, 1982) — ou c'est la vitesse de traitement qui s'accroît. McCutchen (1986) voit plutôt comme source de progrès des scripteurs l'automatisation des processus grâce à une pratique répétitive qui devient routine. Toutefois, l'hypothèse de l'efficacité de ces modalités procédurales en terme d'apprentissage demeure soumise notamment à l'efficacité de son enseignement : importance de l'enseignement efficace des connaissances procédurales et conditionnelles, de la qualité des renforcements, des difficultés de transfert de connaissances déclaratives, des conditions de surcharge cognitive et de la motivation (Garcia-Debanc, Fayol, 2002).

En dépit de l'abondance de recherches sur la problématique de l'apprentissage de l'écriture, on voit que ce modèle ne peut à lui seul expliquer pourquoi certains élèves s'inscrivent dans l'apprentissage de l'écrit avec aisance alors que de nombreux autres éprouvent une grande anxiété, voire une répulsion manifeste. Or, tout pertinent qu'ait été ce modèle dynamique pour la didactique, il ne suffit pas à expliquer l'ensemble des implications humaines de l'activité d'écriture ni à en expliquer son apprentissage.

2.4 Les étayages enseignants

Nous avons défini les caractéristiques environnementales du dispositif pédagogique offert en FGA. Nous avons aussi exposé les composantes du processus rédactionnel selon le modèle de Hayes et Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Flower, 1996) et les

défis qu'il représente, tant sur le plan didactique que sur celui de la maîtrise pour l'élève. Pour nous rapprocher plus spécifiquement de notre objet de recherche qui est d'analyser comment l'enseignement de l'écriture se réalise à la FGA en contexte d'enseignement individualisé, nous nous référons dans les parties qui suivent à l'analyse des postures d'enseignement en général et de l'enseignement de l'écriture en particulier. Nous nous référons au concept d'étayage selon Bruner (1983), bien que ses composantes aient été élaborées pour de jeunes enfants, car nous estimons qu'il correspond au contexte d'apprentissage de l'écriture en FGA et qu'il nous permettra de décrire les interactions didactiques de l'accompagnement des élèves par les enseignants en situation d'écriture.

2.4.1 La métaphore d'étayage

La notion d'étayage développée par Bruner (1983) est liée au concept de « zone proximale de développement » élaborée par Vygotski (1934-1997). La métaphore d'étayage employée par Bruner renvoie à l'action d'étayer à l'aide d'étais des pièces de charpentes utilisées pour soutenir temporairement une construction. Graduellement, à des moments opportuns, les étais sont retirés jusqu'au parachèvement de la construction. L'étayage évoque donc dans le contexte d'enseignement apprentissage une pratique favorisant la transition entre une performance assistée et une performance autonome (Bordrova et Leong, cité dans Lavoie et *coll.*, 2006). L'étayage est défini comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant, ou le jeune adulte, d'apprendre comment résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. En situation d'accompagnement à l'écriture, l'enseignant a recours à des remarques orales ou écrites dont l'objectif est de guider temporairement l'apprentissage en établissant le diagnostic de départ approprié permettant d'identifier ce que l'apprenant peut faire seul puis de le guider progressivement vers la résolution de la

situation problème que pose l'écriture d'un texte. Tauveron (2005) décrit ainsi l'étayage en situation d'écriture :

Qu'il s'agisse du dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladresses commises dans sa production, des conseils de réécriture pour l'inciter à améliorer son texte, toutes ces interventions sont irremplaçables. Elles font partie de ce que Bruner appelle « l'étayage de tutelle » c'est-à-dire « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui (p.230).

2.4.2 Les gestes professionnels

Bucheton et Soulé (2008), développent aussi le concept d'étayage de Bruner en situation d'écriture en classe. Dans leur modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées, les chercheurs définissent cinq composantes des gestes professionnels enseignants. Chacune de ces composantes nous paraissent s'accorder globalement au plan de la gestion des apprentissages avec le contexte d'enseignement et d'apprentissage en FGA. Les chercheurs postulent que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences. Ces gestes professionnels s'inscrivent dans une dynamique hiérarchisée allant de l'atmosphère de classe au pilotage des tâches, qui sont davantage de l'ordre de la gestion enseignante et de la pédagogie, en passant par le tissage et l'étayage qui relèvent davantage de la didactique.

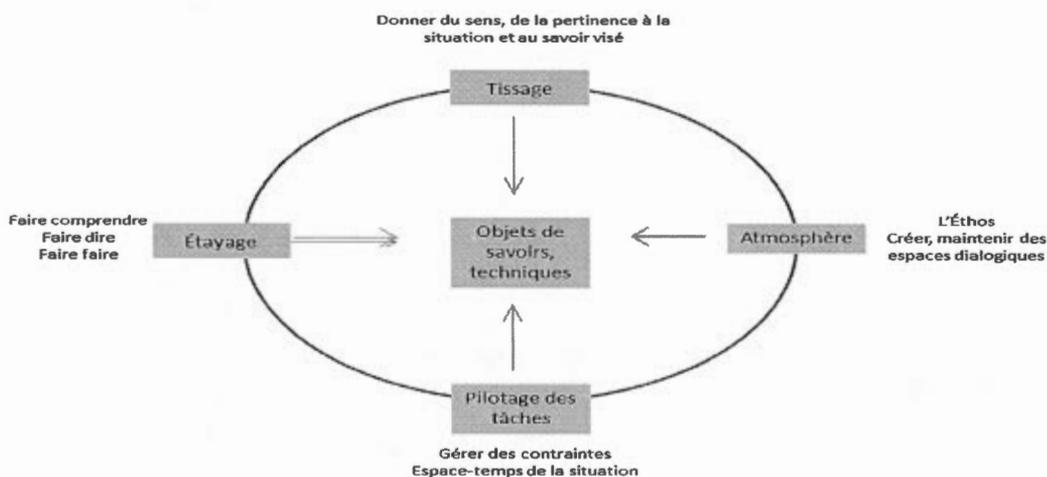


Figure 1: un multi agenda des préoccupations enchâssées, Bucheton, Soulé, 2008

Figure 2.3 Modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2008)

L'atmosphère est cet espace subjectif qui organise la rencontre relationnelle, affective et sociale entre les individus confrontés à des enjeux communs. Nous avons déjà mentionné qu'en FGA, le contexte d'anonymat et de respect des rythmes d'apprentissage constituaient des points forts de l'appréciation que font les apprenants de leur passage au secteur des adultes. Il ressort également avec force que les élèves apprécient le contact avec leurs enseignants (Rousseau et *coll.*, 2013).

Le pilotage des tâches a pour objectif central d'organiser la cohérence et la cohésion de la leçon, des apprentissages visés dans l'espace-temps de la situation d'apprentissage. En FGA, au deuxième cycle du secondaire où l'enseignement individualisé prévaut, l'enseignant n'a cependant pas à planifier de leçons, car cette chronogénèse est déjà inscrite dans les cahiers d'apprentissages micro-gradués. L'enseignant opère cependant des choix pédagogiques qu'il juge appropriés de faire afin de conduire l'apprenant à une série de tests formatifs et aux examens. C'est

l'élève qui doit respecter son propre espace-temps et autoréguler ses apprentissages. L'enseignant détermine si l'élève manifeste suffisamment de compétences pour se soumettre à l'examen d'écriture.

Le tissage réfère à l'activité que l'enseignant mène pour permettre à l'apprenant d'établir des liens avec les activités précédentes et la tâche en cours. Ce tissage peut prendre la forme d'actions de rappel sur les connaissances antérieures, de comparaisons avec d'autres types de textes ou d'activités. Hocke, Schumaker et Deshler (2001) définissent le tissage comme les interactions enseignant élève où l'échange se situe au niveau de l'ajustement des stratégies d'autorégulation. Les manifestations de tissage en enseignement de l'écriture au secteur des adultes nous apparaissent importantes en ce qu'elles peuvent être un indicateur de pratiques favorisant l'essor de comportements autonomes et autorégulés, en particulier pour des élèves faibles en écriture.

L'étayage est enfin vu par Bucheton et Soulé (2008) comme un organisateur central de l'agir enseignant. Il est hiérarchiquement plus significatif que les autres préoccupations. Il sert à désigner toutes formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux apprenants pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et se développer. Sa visée est autonomisante. Dans le cas de l'écriture, nous pouvons distinguer trois ordres d'étayage : pragmatique, sémantique et morphosyntaxique (Beucher, 2012; 2010). L'étayage pragmatique concerne les critères d'adaptation aux situations d'écriture proposées aux élèves et les caractéristiques d'organisation textuelle. L'étayage sémantique concerne à la fois la signification des différentes productions en termes de valeurs, de thématiques, de repères socioculturels par exemple ou concerne plus spécifiquement l'organisation des textes, qu'ils soient de nature informative, argumentative ou narrative. Enfin, l'étayage morphosyntaxique concerne plus spécifiquement le fonctionnement de la langue sur les plans

syntaxiques et grammaticaux (Beucher, 2010). Enfin, les savoirs visés sont, de l'avis de Bucheton et Soulé (2008), souvent flous et fondamentalement hétérogènes.

2.4.3 Différentes postures d'étayages

Bucheton et Soulé (2008) font également l'inventaire de postures d'étayages qui vont d'une posture à visées autonomisantes à une posture à visées très contrôlantes. Nous reprenons en partie cet inventaire en dépit du fait qu'il ait été réalisé auprès d'enseignants en salle de classe ordinaire lors d'ateliers d'écriture, car nous estimons qu'il peut présenter des similitudes avec les postures que l'on trouve en situation d'enseignement individualisé de l'écriture. Nous les adaptons en conséquence au contexte spécifique de notre étude.

Des postures de contrôle : ces postures visent à instaurer un « cadrage » de la situation d'écriture. L'enseignant exerce un rôle de médiation serrée de toutes les étapes de la situation problème de l'élève. La visée est déterminée par l'évaluation sommative.

Des postures de contre-étayage : ces postures sont des variantes de la situation de posture de contrôle, l'enseignant, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève, à fournir des modèles très précis.

Une posture d'accompagnement : l'enseignant apporte une aide ponctuelle en fonction des obstacles à surmonter. Cette posture laisse voir que l'enseignant évite de donner la réponse et suscite les discussions. L'enseignant prend une posture d'observateur et se retient le plus souvent d'intervenir.

Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques. La place du métalangage est forte.

Une posture de lâcher prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail. Cette posture peut être ressentie comme un gage de confiance de la part des élèves.

2.4.4 Une typologie des étayages en situation d'enseignement de l'écriture

Pour analyser ces postures d'enseignement en contexte d'écriture, mais de manière plus fine, nous nous référons à une typologie élaborée par Beucher (2010, 2012), qui permet de catégoriser les différents types d'étayages qu'il est possible de rencontrer en situation de support enseignant aux élèves lors de pratiques d'écriture. Ce modèle permet d'observer le degré de directivité de l'enseignant et de distinguer six degrés d'intervention perceptibles à travers les interactions didactiques en situation d'écriture : les sollicitations détournées, le pilotage, les guidances, le tissage, le guidage et les corrections linguistiques ou sémantiques. Ces degrés sont classés selon le plus faible degré de directivité (donc d'une autonomie plus grande laissée aux élèves comme la sollicitation détournée) aux degrés où la directivité enseignante est maximale (les corrections). Nous décrirons ces types d'intervention en exemplifiant le contexte habituel que l'on est susceptible de retrouver à la FGA.

Tout d'abord, la sollicitation détournée correspond à une forme de non-réponse ou une attitude de désengagement par rapport à un problème rencontré par un élève dans sa production et pour lequel il sollicite de l'aide. Il s'apparente aux postures de lâcher prise, sans toutefois présenter le sentiment de confiance identifié par Bucheton et Soulé (2008).

Le pilotage est quant à lui de nature plus pédagogique que didactique. Il concerne la planification des apprentissages, allant des savoirs essentiels relevant des consignes d'écriture aux éléments syntaxiques et grammaticaux à connaître. Il peut prendre la forme des pratiques spécifiques dans les cahiers d'apprentissage pour que l'élève atteigne des niveaux satisfaisant de performance. Enfin, en vue d'approfondir la nature plus didactique du pilotage, Beucher (2010) distingue par la suite guidance et guidage.

La guidance peut référer à des rappels sur les organisations particulières aux textes à produire : textes informatifs ou argumentatifs, schéma narratif dans le cas de production de récits. Ces guidances sont transposables d'un individu à l'autre alors que le guidage tient compte des particularités individuelles et textuelles. Le guidage de l'enseignant intervient sur des dysfonctionnements, ciblant l'endroit où le texte présente des erreurs tout en suggérant des pistes de solutions parmi lesquelles l'élève peut choisir celles qu'il appliquera.

Le tissage fait appel à l'intertextualité en utilisant le texte produit par l'élève, erreurs comprises, comme un outil médiateur pour de nouveaux apprentissages. Le degré d'intervention didactique du tissage se situe entre le guidage et la guidance et correspond selon nous aux visées de la construction des savoirs et au développement de l'autonomie dans l'exécution de la tâche en cours.

Quant aux corrections, elles ciblent les problèmes présents dans le texte en imposant à l'élève, sans qu'il ait besoin de les chercher, les modifications à faire subir au texte. Nous adaptons et schématisons dans le tableau suivant cette typologie de Beucher (2010) en relation avec le degré de directivité de l'enseignant.

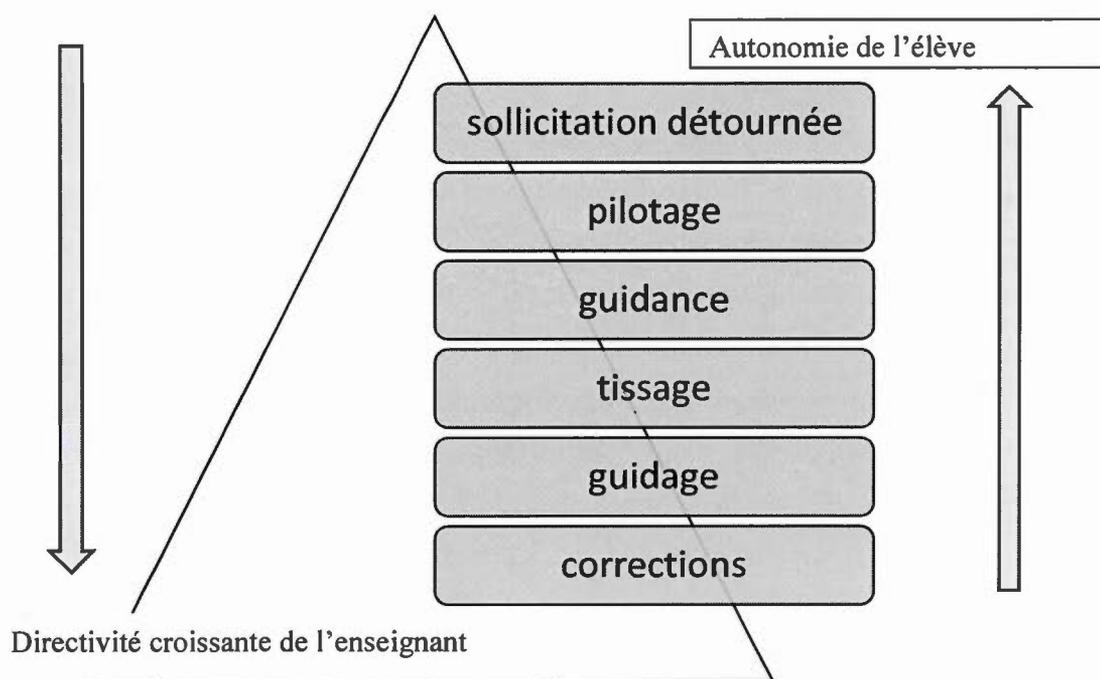


Figure 2.4 Directivité de l'étayage (d'après Beucher, 2010; 2012).

Cette typologie de gestes professionnels et d'étayages permet d'identifier selon leur fréquence les degrés de directivité et d'autonomie laissée à l'élève. Compte tenu du contexte d'individualisation que nous avons décrit, il nous apparaît que ce modèle nous permettra de répondre à notre objectif de recherche qui consiste à comprendre comment les enseignants enseignent l'écriture en situation d'enseignement individualisé à la formation générale des adultes en analysant plus particulièrement les types d'étayages.

2.5 Objectifs de recherche

Nous avons décrit dans les sections précédentes comment le dispositif pédagogique FGA est construit sur le modèle de l'autodirection, caractéristique de l'andragogie.

Nous avons précisé que ce dispositif correspond à notre avis davantage au modèle d'autoformation assistée et qu'il est moyennement ouvert, se situant entre une individualisation institutionnelle et une individualisation autonomisante. Il est aussi admis que ces dispositifs peuvent avoir une influence sur l'autodétermination et sur l'autorégulation des apprenants. Nous avons ensuite décrit comment l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower et qu'il impose aux enseignants une très grande variété d'interventions et de postures d'étayages didactiques qui vont des visées de contrôle de la tâche d'écriture aux visées autonomisantes. L'analyse des niveaux d'étayage nous permettra d'élaborer un portrait des types d'interventions didactiques dans ce contexte d'enseignement particulier. Ayant précisé les concepts sur lesquels s'appuie notre étude en vue de répondre à notre question générale de recherche qui vise à comprendre comment se réalise l'enseignement de l'écriture en contexte d'enseignement individualisé à la formation générale des adultes, nous souhaitons que les objectifs suivants permettront d'y répondre.

En analysant une situation d'enseignement de l'écriture prévue au Programme de Formation de base diversifiée à la formation générale des adultes il s'agira de :

1. Décrire le contexte de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire à la formation générale des adultes (FGA) pour les jeunes adultes de 16 à 24 ans ;
2. Analyser les étayages des enseignants;
3. Dégager les caractéristiques de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire à la FGA.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Nous avons fait état dans notre problématique que la recherche québécoise présente un portrait encore morcelé d'une réalité multifactorielle due à la présence d'un très grand nombre de jeunes adultes, souvent en difficulté d'apprentissage, en FGA (Rousseau et *coll.*, 2013, Dumont et *coll.* 2012). Ce nouveau visage de l'éducation des adultes impose aux CEA, aux décideurs et aux enseignants une adaptation à la situation qui nécessite de mieux comprendre comment répondre à ces nouvelles réalités et exigences. Si la recherche a fourni une quantité importante de résultats permettant de mieux comprendre les caractéristiques psychosociales de cette population spécifique, nous avons vu que ces résultats demeurent en périphérie de la question de l'enseignement en tant que tel, bien que s'en rapprochant. Nous savons en effet que le contexte d'enseignement individualisé que nous avons défini semble apprécié des élèves, et qu'il est, en principe, favorable à l'autodétermination et l'autorégulation (Rousseau et *coll.*, 2013 ; Dumont et *coll.* 2012 ; D'Ortun, 2009). Ces comportements autodéterminés et autorégulés, caractéristiques de l'autoformation, sont également des conditions prépondérantes en apprentissage de l'écriture. Rappelons que l'autorégulation est vue comme un ensemble de pensées et d'actions, orientées sur la fixation d'objectifs. En écriture, ces actions concernent la planification au début de l'activité, les actions de contrôle et d'ajustements durant la tâche et une autoévaluation en fin de tâche, ce dernier temps permettant de valider

l'atteinte des objectifs préliminaires. Cependant, nous ne savons pas comment se réalise l'enseignement de ces conditions de production, notamment en écriture, dans ce dispositif pédagogique de la FGA où les étayages en écriture se déploient dans un environnement didactique différent des contextes des classes ordinaires où ils ont été généralement analysés. Notre recherche visait donc à décrire comment les étayages enseignants de l'écriture en contexte enseignement individualisé se déroulent ce qui devrait permettre d'explorer éventuellement comment ils favorisent ces comportements souhaités d'autodétermination et d'autorégulation chez les scripteurs en apprentissage. C'est donc afin de pallier ce manque de connaissance que notre recherche vise à décrire comment s'exerce l'enseignement de la compétence à écrire en FGA.

Comme nous ne pouvons-nous appuyer sur des données existantes, il nous apparaît approprié de mieux comprendre d'abord comment est vécue cette relation didactique dans ce contexte particulier de la FGA en élaborant une recherche exploratoire selon une méthodologie qualitative. Nous optons pour ce type de recherche puisque, poursuivant un raisonnement inductif, la recherche exploratoire vise « à combler un vide », pour reprendre l'expression de Van der Maren (1995). Nous la situons dans le premier temps d'une recherche empirique où nous souhaitons générer des connaissances issues d'un contexte encore peu exploré. La recherche exploratoire permet ainsi de baliser une réalité à étudier en choisissant les méthodes de collecte des données les plus appropriées en sélectionnant des acteurs capables d'informer sur les aspects particuliers de la réalité à étudier (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Notons enfin que la recherche exploratoire, peut avoir une visée préparatoire pour des recherches ultérieures plus poussées permettant de vérifier des hypothèses issues de ce type de recherche (Gaudreau, 2011).

3.2 Échantillon

Notre échantillon comprend des enseignants de français, légalement qualifiés et qui enseignent au deuxième cycle dans un contexte d'enseignement individualisé en FGA. Nous avons recueilli les propos de 10 enseignants provenant de trois différents centres d'éducation aux adultes afin d'obtenir un portrait diversifié des caractéristiques de l'enseignement de l'écriture qui ne soit pas teinté de pratiques ou de cultures pédagogiques locales. Notre échantillon est de convenance, les participants ont accepté de leur gré de participer à la recherche. Nous avons pu réunir les propos d'enseignants ayant de deux à 35 années d'expérience. Neuf femmes et un homme ont participé à la recherche. Quatre d'entre eux ont un statut d'enseignant permanent, temps plein ; les autres sont à statut précaire et enseignent à temps partiel. Le recrutement des enseignants s'est réalisé par un appel lancé après l'obtention de la certification éthique, par le biais des directions de centres par candidat à la maîtrise lui-même parmi son réseau de connaissances. Au total, huit verbatim ont été retenus et analysés. Les deux verbatim rejetés l'ont été en raison de difficultés à faire émerger lors des entretiens des pratiques caractéristiques des classes habituelles de la FGA, soit parce que l'un des participants enseigne surtout de soir à des adultes plus âgés et que les caractéristiques individuelles des élèves diffèrent des plus jeunes adultes de 16 à 24 ans que nous avons documentées. L'autre participante œuvre principalement en formation à distance, dispositif que nous avons choisi de ne pas retenir dans les objectifs de notre étude. Ces contextes se sont avérés trop éloignés de notre problématique de recherche et ont donc été rejetés.

3.3 Instruments de collecte de données

Contrairement aux recherches effectuées généralement sur les étayages enseignants qui se réalisent en mode d'observation directe, nous avons souhaité recueillir les

propos d'enseignants au moyen d'entretiens, car il ne nous paraît pas approprié de faire des observations directes des étayages, comme celles réalisées par Beucher, (2012; 2010), Garcia-DebancBeucher etVolteau (2008), Bucheton et Soulé (2008), ou Lavoie et *coll.* (2006). Tout d'abord, il n'existe pas, ou rarement, en FGA de classes de 2^e cycle où l'enseignement est planifié, dispensé de façon prévisible et graduée. Dans une classe de français à la FGA, les élèves d'un groupe peuvent être à plusieurs étapes différentes d'un parcours de formation en français : en situation d'apprentissage avec un cahier, en évaluation formative, en lecture, en écriture, en préparation d'un examen oral, etc. Ces parcours individualisés des élèves présents dans une classe en FGA et pouvant solliciter le soutien de l'enseignant en situation de production écrite font en sorte que les sollicitations sont imprévisibles au quotidien. Certains pourraient solliciter, ou non, le soutien de l'enseignant pour des tâches de production de textes narratifs ou informatifs, à des cycles différents, dans des modules nombreux. Ainsi, au moyen d'observations directes, nous aurions obtenu à notre avis une trop grande variété de situations dont il aurait été difficile de faire émerger une vue d'ensemble étant donné l'hétérogénéité et les conditions aléatoires du quotidien de l'enseignant de français dans une classe de la FGA. Qui plus est, l'observation directe peut également conduire les participants à adopter des postures différentes de celles qu'ils tiennent normalement. Considérant enfin le principe d'anonymat à la FGA, dont nous avons fait mention dans notre problématique, la présence du chercheur, d'un magnétophone ou même d'une caméra pouvait avoir des effets non souhaités, voire générer de la méfiance, chez les personnes observées, particulièrement chez les élèves, nous privant du même coup des données que nous cherchons à obtenir. Nous sommes conscient que de procéder au moyen de méthodes de verbalisation de l'action, que nous décrirons ci-après, nous conduit à décrire des pratiques déclarées et que celles-ci ne nous donnent pas accès nécessairement à l'action réelle et aux gestes professionnels qui la caractérise. Toutefois, cette manière de faire permettra d'accéder néanmoins aux verbalisations des enseignants sur des

actions maintes fois répétées en situation réelle tout en évacuant les perturbations imprévisibles que l'observation directe peut produire.

3.3.1 Techniques de verbalisation de l'action : l'instruction au sosie

Les enseignants ont été rencontrés individuellement et invités à répondre aux questions d'un entretien selon la technique de l'instruction au sosie (Clot, 2002). L'instruction au sosie est une technique d'entretien de verbalisation de l'action qui consiste à amener un sujet à expliquer à quelqu'un d'autre (le sosie) comment réaliser une activité maintes fois vécue de manière suffisamment précise pour que ce sosie soit en mesure de l'accomplir à sa place. En voici un exemple. : « Demain, je dois vous remplacer dans votre classe. Dites-moi comment je devrai faire pour que les élèves ne voient pas trop de différences entre votre enseignement et le mien lorsqu'ils viendront me consulter ». Ce type de technique d'entretien de verbalisation s'inscrit pleinement dans un éventail de techniques qui endossent les postulats de l'approche qualitative de nature compréhensive.

La verbalisation de l'action a maintes fois démontré sa scientificité pour des recherches qui visent à comprendre comment une personne s'y prend pour accomplir des actions et les raisons qui expliquent pourquoi elles adoptent certaines façons de faire. La verbalisation de l'action permet d'accéder à ce qui se passe « dans la tête » des sujets en action et rend accessible ces informations autant au sujet lui-même qu'à l'observateur. La verbalisation de l'action est vue comme une prise de conscience du sujet sur ses actions qui utilise différentes voies pour faire émerger soit des processus, des reconstructions ou des représentations. En effet, selon le paradigme épistémologique que l'on emprunte, les techniques de verbalisation de l'action conditionnent la nature et la validité scientifique des données issues de ces techniques. Ainsi selon les techniques cognitivistes des protocoles verbaux — les

think aloud—, n'est accessible à la conscience que ce qui entre dans le champ de l'attention, c'est-à-dire ce que contient la mémoire de travail. Ce qui laisse penser que ce qui est verbalisé révèle la nature procédurale de tâches fortement automatisées : la maîtrise orthographique de scripteurs expert, tels que les sujets des protocoles de Hayes et Flower (1980) que nous avons décrit dans notre cadre conceptuel en est un bon exemple. Selon Gufoni, (1996) cité dans Forget, (2013) : « il aurait été observé que les experts d'un domaine à qui l'on demande de verbaliser leur agir feraient non pas état des processus effectivement utilisés lors d'une tâche singulière, mais plutôt de la représentation qu'ils ont construite au fil des ans à propos de leur manière d'agir. » (p. 61). Selon les cognitivistes, les processus cognitifs resteraient donc pour une part implicites et non accessibles à la mémoire de travail, donc non verbalisables sinon que par la voie d'une reconstruction après coup. De plus, dans les protocoles cognitivistes, les techniques de verbalisation se caractérisent par le très peu de soutien qu'obtiennent les sujets dans leurs efforts de remémoration ; ces derniers échappent donc certains processus et ne s'en tiennent qu'à ce qui leur paraît évident.

D'autres techniques de verbalisation de l'action empruntent des paradigmes constructivistes. Ce qui intéresse les constructivistes, c'est le processus qui mène à la prise de conscience, en tant que moyen pour réfléchir à sa pratique et pour apprendre (Forget, 2013). Dans ces techniques de verbalisation, telle que la réflexion partagée, on a souvent recours à la séquence vidéo où le sujet peut réaliser une prise de conscience après coup des processus impliqués dans l'action. Selon Tochon (1996), cette technique vise à co-construire des savoirs et des savoir-faire relatifs à une pratique. On visionne une pratique menée par un membre du groupe et l'on commente ce que l'on voit. Les verbalisations permettent la réflexion guidée sur la pratique en action et font émerger les liens avec les théories qui la sous-tendent. Les données ainsi obtenues révèlent les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans le processus de conceptualisation de la pratique. Cette posture épistémologique

est donc en rupture avec la posture cognitiviste, car elle envisage la prise de conscience non plus seulement liée à l'attention mais bien à cette capacité humaine de se rappeler avec beaucoup de précision des actes passés en plus de révéler ce qui a pu échapper à l'attention (Forget, 2013).

Enfin, dans le paradigme interactionniste, celui que nous poursuivons dans le cadre de notre recherche, la technique de l'instruction au sosie suggère que la prise de conscience de l'activité s'effectue à travers les instructions verbales que le sujet fournit au sosie. Ce dernier facilite la prise de conscience en demandant constamment au sujet participant des éclaircissements. Le dialogue amène le sujet participant à expliquer et à justifier les actes à poser dans un contexte délimité en tentant d'explorer toutes les situations probables. La condition de naïveté du sosie est indispensable par rapport à l'expérience du participant s'il veut servir de révélateur des gestes habituels posés par le sujet (Bosson, 2006). Dans l'instruction au sosie, on cherche à la fois à simplifier et à complexifier l'analyse que les sujets peuvent produire de leur activité (Bosson, 2006). Leurs réponses sont ainsi issues de leur expérience et de leurs actions habituelles et non de la représentation que ces derniers se font de celles-ci. Les questions du sosie servent à délimiter le « comment » s'exerce la tâche analysée et excluent le « pourquoi ». La technique de l'instruction au sosie peut profiter d'une seconde phase d'auto-confrontation où le sujet peut potentiellement réévaluer ses positions en fonction des catégories de son instruction qui auront été analysées et codées par le chercheur. Cette phase sera décrite plus loin lors que nous discuterons des critères de crédibilité.

3.3.2 Caractéristiques des données

Pour notre étude, afin de circonscrire les propos des enseignants dans notre instruction au sosie, nous n'avons analysé qu'une seule situation d'écriture, soit celle

de la première épreuve de quatrième secondaire identifiée sous le sigle FRA 4061. Nous avons choisi cette épreuve, car elle représente un défi important pour les élèves qui poursuivent leurs apprentissages du français de 4^e secondaire dans un CEA. Notre connaissance du milieu en tant que conseiller pédagogique nous permet d'affirmer que cette épreuve est souvent perçue comme difficile par les élèves et par les enseignants. Dans cette épreuve, les élèves doivent traiter dans la première partie de l'épreuve une quantité importante d'informations en lisant un corpus de quatre à cinq textes informatifs sur des sujets allant de l'écotourisme aux traitements réservés aux gens du troisième âge, sujets parfois fort éloignés de leur centre de préoccupations. Ils doivent ensuite compléter des fiches de lecture en y inscrivant des citations, les idées principales et secondaires tout en mentionnant les sources. Enfin, ils doivent rédiger en trois heures un texte comptant entre 400 à 450 mots pour lequel il leur est imposé de compléter un plan. Les questionnements du sosie ont visé à faire émerger les choix qu'exercent les enseignants participants concernant le contexte d'enseignement individualisé les différentes étapes de la tâche proposée aux élèves et différents niveaux d'étayage ont ainsi pu être identifiés.

3.3.3 Déroulement des entretiens

Dans le but de « construire un sens » au corpus de données brutes, nous avons eu recours à l'approche méthodologique de traitement et d'analyse des données qui respecte une logique inductive, à savoir une approche compatible avec la posture compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2003) ainsi qu'avec les objectifs de cette recherche. À l'instar de Paillé et Mucchielli (2003) le chercheur se doit de suivre des processus particuliers pour donner une validité scientifique au phénomène à l'étude. D'abord, un premier entretien semi-dirigé a été réalisé avec une participante externe (une enseignante de français au secondaire) afin de valider l'opérationnalité des questions élaborées en fonction des objectifs de recherche poursuivis et de la question

générale de recherche. Une fois le verbatim réalisé en janvier 2016, un accord inter juge a été obtenu avec la direction de recherche, laquelle a suggéré quelques modifications. Un protocole d'entretien final mais souple a ensuite été élaboré tout en considérant que les questions d'entretiens pouvaient devoir s'adapter au déroulement de l'entretien. Cette souplesse est inhérente à la nature même de l'entretien semi-dirigé. En effet, même si un certain ordre de questions est proposé, la manière dont les thèmes généraux sont abordés lors de l'entretien semi-dirigé peut varier de même que la façon dont les questions sont formulées, ce qui permet de maximiser la dynamique qui prévaut lors de l'entretien (Savoie-Zajc, 2004). Le plan d'entretien était ainsi constitué de vingt et une questions regroupées dans deux thèmes : le contexte d'enseignement individualisé de l'écriture en FGA et l'analyse des étayages.

Les entretiens se sont déroulés de février à mars 2016 dans trois centres de FGA. Les entretiens ont eu une durée de 35 à 55 minutes avec une moyenne de 40. Le choix du lieu et du temps de l'entretien ont été laissés à la discrétion des participants. Chacun d'eux avait reçu préalablement le formulaire d'information de la recherche et a pu fournir un consentement libre et éclairé lorsque le chercheur, au moment de l'entretien lui a présenté à nouveau les objectifs de la recherche, les conditions strictes d'anonymat et de préservation des documents. Dix participants ont volontairement collaboré à l'étude. La collecte des données s'est arrêtée lorsque les résultats ont atteint un point de saturation : les nouvelles données n'ajoutaient pas de nouveau sens à ce qui était déjà compris (Pirès, 1997).

3.4 Traitement des données

Tous les entretiens réalisés à l'hiver 2016 ont été retranscrits intégralement dans un fichier *Word*. Ensuite, dans le but de prendre connaissance de l'information à analyser et de tenter de saisir les grandes tendances se dégageant des entretiens, une première

lecture des *verbatim* a été réalisée. Afin de préparer adéquatement ce travail d'analyse, un retour sur les éléments retenus de notre cadre conceptuel a été effectué, soit la typologie des étayages enseignants (Beucher, 2010, 2012) et les gestes professionnels et les postures enseignantes en situation d'écriture (Bucheton et Soulé, 2008). Nous avons ainsi identifié deux grands thèmes qui nous permettaient d'atteindre nos deux premiers objectifs de recherche, soit d'analyser le contexte de l'enseignement de l'écriture FGA et de procéder à une analyse fine des étayages à partir du modèle de Beucher (2010, 2012), lequel constituait des catégories prédéterminées. Les deux thèmes ont vu émerger des catégories et des sous catégories qui ont permis d'identifier les caractéristiques de l'enseignement individualisé en formation des adultes, ce qui constituait notre troisième objectif de recherche. Une seconde lecture plus attentive du corpus a consisté à faire un retour sur ce qui est apparu suite à la première lecture des *verbatim*, c'est-à-dire la saillance des grandes tendances et la récurrence de ce qui avait été rapporté, exprimé et raconté par les participants lors des entretiens réalisés à l'hiver 2016. Une première grille d'analyse a été produite (voir Annexe C). Les *verbatim* ont été ensuite codés dans N'Vivo selon les thèmes et catégories identifiés et se sont modulés tout au long du processus de codage en fonction de ce qui apparaissait de l'analyse. Cette démarche méthodologique s'est donc construite dans un va-et-vient entre l'induction et l'abduction, (Savoie-Zajc, 2004) et a permis de faire émerger des significations au regard des thèmes et des catégories et des objectifs de recherche que nous sommes fixés.

3.5 Critères de scientificité

Un des enjeux majeurs de la recherche qualitative est de répondre aux critères de scientificité en alliant rigueur et pertinence. Ces enjeux de cohérence scientifique ont été respectés de deux façons au cours de cette recherche. Tout d'abord, les codages des verbatim ont été soumis à la démarche de l'accord inter-juge au moyen du coefficient Kappa intégré au logiciel N'Vivo. Le coefficient Kappa (Cohen, 1960) est une statistique fréquemment utilisée lors de l'accord inter-juge en contexte de recherche qualitative afin d'estimer la précision des observateurs. Le coefficient Kappa doit être supérieur à 0.61 pour que l'accord soit considéré comme substantiel.

Pour ce qui est de la crédibilité des codages, trois participants ont accepté de discuter des codages réalisés après les entretiens et ont commenté la présentation par le chercheur du modèle de la typologie des étayages enseignants (Figure 2.4, Beucher, 2012; 2010). À la question : « à quel niveau de directivité vous situez-vous ? », les trois participants ont indiqué un niveau de directivité qui correspondait au niveau identifié par le croisement des codages réalisés dans N'Vivo. Les participants ont donc informellement confirmé au responsable de la recherche les résultats obtenus. La validité externe de cette étude vient donc d'une « transférabilisation contextualisée » (Pirès, 1997) permettant la généralisation d'une explication à partir d'observations du phénomène étudié en contexte naturel. Une seconde activité de contre codage a été effectuée après le traitement sur deux verbatim avec la participation extérieure d'une autre enseignante qui n'enseigne pas à l'éducation des adultes. Le coefficient Kappa de l'analyse des données de l'objectif 1 est de 0.82 pour le premier thème et de 0.72 pour le second objectif. Quant à l'analyse des étayages, les résultats montrent un plus faible score de 0.64 en raison, selon nous, de la complexité du modèle de Beucher (2012).

3.6 Déontologie

Chaque participant a reçu à sa demande après une première acceptation informelle un document détaillant les objectifs de la recherche et le traitement réservé aux données recueillies, notamment que leur anonymat serait strictement préservé en remplaçant leurs noms par un code et que les enregistrements et verbatim seraient conservés en lieux sûrs et détruits à la fin de l'analyse. Ils ont ainsi pu signer un consentement libre et éclairé au moment de la prise de rendez-vous pour l'entretien. Tous les participants ont été informés qu'ils pouvaient retirer leur consentement sans avoir à justifier leur décision et qu'ils pouvaient mettre fin à l'entretien à tout moment. Ils étaient également avisés que le chercheur pouvait les solliciter à nouveau afin de clarifier des propos, mais qu'ils étaient libres de consentir ou non à fournir les éclaircissements demandés. Ils ont enfin été avisés, qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient être informés des résultats de la recherche lorsque celle-ci sera complétée et déposée dans les banques de données publiques, telles qu'Archipel.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus en lien avec le premier objectif de la recherche soit de décrire le contexte de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire à la formation générale des adultes (FGA) et avec le deuxième qui consiste à analyser les étayages des enseignants. A la fin du chapitre, nous présenterons les caractéristiques de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire à la FGA telles qu'elles se dégagent de l'analyse des deux premiers objectifs et qui constituent l'atteinte de l'objectif 3. Ces résultats ont été obtenus à la suite de l'analyse de huit verbatim d'enseignantes de français au deuxième cycle à la FGA au terme d'une analyse de contenu mixte comprenant des catégories pré-déterminées ainsi que des catégories émergentes.

4.1 Contexte d'enseignement

Le premier objectif est celui du contexte d'enseignement. Il met en évidence les particularités de l'enseignement individualisé dans les classes de FGA et permet de décrire comment se déroulent les interactions au quotidien auprès d'élèves en train de se mesurer avec une tâche d'écriture spécifique en quatrième secondaire. Cet objectif contient les catégories suivantes, soit l'accueil des élèves, le recours aux échéanciers, le diagnostic des besoins en écriture et la gestion des consultations individuelles.

4.1.1 Accueil des élèves

Les CEA et les enseignants reçoivent de nouveaux élèves de façon continue tout au long de l'année scolaire. Les entrées en formation peuvent s'effectuer à la semaine, aux deux semaines ou au mois. Dans notre étude, différentes modalités d'accueil existent et varient d'un centre à l'autre. Deux centres sur trois organisent des sessions d'accueil d'une journée ou deux, entrecoupées par la fin de semaine afin de permettre à l'élève de soupeser encore sa décision d'effectuer un retour en classe, alors que l'autre centre organise une matinée seulement, les activités en classe débutant en après-midi. Ces rencontres ont pour principal objectif de présenter les modes de fonctionnement généraux du centre de formation générale des adultes : règles générales régissant la conduite, présences obligatoires, ponctualité, rendement, etc. Une fois en classe, l'accueil est plus personnalisé. L'élève rencontre son enseignant et entame son parcours scolaire individualisé.

D'abord je les accueille brièvement, je précise qu'ils sont nouveaux, je questionne pour savoir quels sont leurs objectifs, ils viennent d'où. Je me présente brièvement aussi. Et je les laisse se choisir une place. Et puis « ne sois pas gêné si tu as besoin d'aide ». Ils connaissent souvent le principe (ENS 5).

Il va y avoir une période de tutorat avant qu'il intègre ma classe. Donc, je vais le rencontrer pour lui expliquer le code de vie de l'école, comment on fonctionne : assiduité, politique de rendement. Comment ça fonctionne au secteur adulte parce que le plus souvent il arrive du secteur jeune (ENS 7).

À cet égard, il est en effet fréquent dans les CEA ayant participé à notre étude que les élèves soient issus du secteur de l'école secondaire sans transition ou avec une transition plus ou moins longue. Il se peut également qu'ils aient déjà entamé leur parcours à la FGA. Les enseignants profitent de ces premiers contacts pour s'informer de la nature de ces trajectoires.

Je vérifie dans quel cahier il est. Je le questionne sur son parcours scolaire. Est-ce que ça fait longtemps qu'il a laissé le secteur jeune ? Je le questionne sur où il est rendu. S'il a déjà fait des examens (en FGA). J'examine un peu le portrait scolaire. (ENS 3).

Fait à noter que la plupart des CEA disposent de logiciels de gestion qui indiquent à quel cours l'élève est, ou a été inscrit en FGA, si l'élève dépasse le temps imparti à un sigle de cours particulier, s'il y a eu des échecs, etc.

Je vérifie d'abord dans TOSCA (le logiciel de gestion), avec quels enseignants il était, s'il a fait des examens, quels étaient les résultats. Savoir un peu la force de l'élève et on part avec ça. (ENS 3).

Cet examen du portrait scolaire de l'élève est certes sommaire mais permet aux enseignants d'établir un premier contact. Il revêt son importance, car le secteur adulte peut faire émerger une certaine appréhension chez les élèves. Ce fait reconnu par les enseignants émerge des propos d'une participante quand elle évoque une certaine appréhension envers ce nouveau milieu d'apprentissage et la relation avec l'enseignante :

Je dirais que pour ces élèves, avant d'être à l'aise avec les enseignants, qui ne sont pas tout à fait comme les enseignants qu'ils avaient eus avant, il veut vérifier ça, je crois. (ENS 5)

La participante fait état également d'un certain processus d'« apprivoisement » à ce nouvel environnement.

Et là il y a le processus d'apprivoisement. Il y a les qu'en dira-t-on à propos de la prof... Ensuite, l'élève... Je remarque, il m'observe beaucoup. Alors je le laisse faire parce que je crois que c'est important. Ça doit être la même chose au secteur jeune, mais je remarque, moi, l'élève qui est timide, complètement étranger du monde adulte, ça prend à

peu près deux semaines à s'y faire, puis à apprendre un peu comment ça fonctionne (ENS 5).

4.1.2 Échéanciers

Les conditions préétablies d'échéanciers sont ensuite rapidement abordées et font émerger une part du savoir enseignant concernant les besoins d'encadrement dans la gestion du temps et de la régulation des efforts pour ces élèves, souvent en difficulté d'apprentissage, qui fréquentent la FGA. Le besoin de développer l'autonomie dans les apprentissages est abordé par l'organisation du temps, car les sigles de cours dans lesquels les élèves sont engagés ont chacun des heures prescrites et les élèves sont tenus de les respecter au meilleur de leurs possibilités. Mais la responsabilité de la gestion des échéanciers des apprentissages demeure celle de l'enseignant.

L'échéancier, dans le 4061, c'est environ 120 heures. Avant ça, c'était 90 heures, mais ici on a établi que c'était environ 120 heures et la plupart des élèves le font dans ces eaux-là. Il y a ceux qui le font pour se débarrasser, mais d'autres le font sérieusement (ENS 5).

Je vais lui montrer l'échéancier, combien ça devrait prendre de temps sur un échéancier la partie 1, la partie 2, la partie 3, puis si tout se passe bien, on devrait finir le cours telle date. Ça, c'est la partie globale, je le situe dans le temps. (ENS 6)

Cette gestion de l'échéancier lors des premières rencontres en classe sert également à cibler les tâches prévues pour l'atteinte des objectifs du cours. Il s'agit de présenter une esquisse de la chronogénèse des savoirs.

Cet élève-là, je demande à le rencontrer parce que je veux lui expliquer le fonctionnement du 4061, pour lui expliquer en quoi il consiste. Parce que l'élève il a besoin de le savoir. J'ai un écrit sur ce qu'il doit faire pour réussir son 4061 : il va faire de la lecture et de l'écoute. Il va écrire un

texte. Et l'objectif du cours, c'est toujours d'informer. Fait que je leur dis ça, que c'est un cours d'environ 100 heures. (ENS 8).

Il ressort des propos des enseignants que la plupart des élèves arrivant au secteur des adultes manquent d'autonomie et peuvent facilement s'égarer, voire procrastiner. Leur fournir des repères temporels est le moyen privilégié par les enseignants de notre étude pour développer implicitement des comportements autorégulés.

C'est rare qu'il va s'en donner lui-même (des objectifs d'apprentissages). L'élève qui arrive au centre, il n'est pas autonome. Même si c'est le but. Ceux qui le font, c'est exceptionnel (ENS 7).

Cette préoccupation se reflète également au niveau de l'organisation des équipes d'enseignants d'un des CEA où l'on souhaite maintenir un encadrement serré des rythmes d'apprentissage et du rendement tout au long du passage de l'élève.

C'est un souhait qu'on s'est donné en équipe matière, même au niveau de l'école, que chaque enseignant accueille son élève et lui donne un échéancier à long terme, puis un échéancier hebdomadaire. Donc moi, chaque lundi matin, puis c'est supposé être comme ça dans toutes les matières, l'élève vient s'asseoir avec moi, il reçoit son échéancier de la semaine. Le vendredi, je vais me rasseoir avec lui pour voir s'il a réussi à atteindre ses objectifs de la semaine (ENS 7).

Cette préoccupation pour les échéanciers semble témoigner d'un besoin d'accueillir les nouveaux élèves par une démarche structurée d'introduction à un nouveau modèle d'apprentissage autonome propre au modèle andragogique et qui n'est pas familier aux élèves.

4.1.3 Processus de diagnostic des besoins des élèves en écriture

Il n'existe pas de façon formelle d'identifier les niveaux de performance des élèves qui sont accueillis en FGA au deuxième cycle dans les CEA visités lors de notre recherche. Aucun test standardisé n'est administré aux élèves en entrée de formation. Le bulletin scolaire fourni au moment de l'admission fait mention des unités obtenues au secondaire et les CEA ne peuvent remettre en question ce classement au deuxième cycle du secondaire. Or, ces informations ne renseignent que très partiellement sur les forces et les faiblesses des élèves, notamment sur les niveaux de compétences en lecture et en écriture, si ce n'est que l'élève peut les avoir antérieurement échouées au secondaire. C'est au fil des pratiques et des consultations que les enseignants font les constats nécessaires. Cette évaluation n'est pas non plus circonscrite clairement dans le temps.

J'ai de la misère à mettre un temps, un délai, mais ça fait longtemps que j'enseigne, je le vois aussi... ce qui est flagrant, c'est sûr que je vais le voir, il y a des choses que je vais voir apparaître par la suite (ENS4).

Ce qui est « flagrant » concerne principalement la maîtrise du code orthographique et grammatical, de la syntaxe ou des problèmes reliés à la planification et à l'organisation de la tâche d'écriture.

Je m'en rends compte assez rapidement parce que même s'il vient me faire corriger quelque chose en lecture, je corrige toujours les fautes. C'est peut-être naïf, je les souligne, sinon l'élève ne s'en aperçoit pas. (ENS 2).

Ce qui vient me chercher davantage c'est comment il va mettre sa pensée en phrases. Ça, ça me fatigue plus qu'un « s » qui est oublié, parce que la structure des phrases... Parce que quand c'est des élèves dont c'est la langue maternelle, je trouve ça plus simple, mais ceux dont ce n'est pas la langue maternelle. Tu sais ceux qui nous disent, les élèves francophones

qui nous disent « ça sonne bien » ; eux, ils ne peuvent pas dire ça. Là, ça, ça devient plus compliqué. En tout cas, c'est ce que je regarde d'abord, c'est la structure des phrases (ENS 4).

Certains ont des difficultés d'organisation, mais on travaille ça tout en travaillant la matière. Techniquement par les plans, les brouillons, un paragraphe à la fois, le rituel, quoi (ENS 5).

Certains enseignants cherchent toutefois à identifier les niveaux de compétences des élèves en faisant produire un court texte aux élèves.

Pour essayer de voir où il en est dans son écriture, bien je vais lui demander de m'écrire un texte sur n'importe quoi, peu importe la longueur. Pas trop long, idéalement. Qu'il me raconte une histoire, que ce soit sur un sujet qui le passionne vraiment. N'importe quel sujet. Puis après ça, je vais lire son texte, je vais le regarder avec lui puis je vais essayer de cibler les principales difficultés (ENS 4).

Les cahiers d'apprentissage servent également à l'établissement de diagnostic.

Dans les cahiers, on montre parfois comment faire une introduction. Donc, l'élève fait une introduction. On y va petit à petit. Puis moi ça me permet de graduellement de connaître mon élève. Quand il arrive, que ça fait longtemps qu'il n'est pas allé à l'école, c'est difficile pour moi de juger de son niveau. Donc, c'est en faisant des petits essais, des petits écrits (ENS 2).

Une enseignante fait quant à elle le choix d'établir un diagnostic au moyen d'une activité tirée d'un cahier d'apprentissage. Il s'agit d'une dictée trouée présentant des difficultés orthographiques récurrentes. Fait à noter que ce test diagnostique ne mesure que des connaissances déclaratives. L'enseignante propose cependant une approche où l'élève peut individualiser son autoévaluation.

Au début, tu as une dictée trouée, puis là je lui dis qu'il y a différentes façons de la faire. Il y a des élèves qui préfèrent aller relire toute la théorie avant : les homophones, les participes passés, avant de faire la dictée. Ou il y a des élèves qui préfèrent faire la dictée puis ensuite d'aller voir ce qu'il n'a pas eu de bon. Je leur montre les différentes possibilités d'approches. Puis après ça ils la font, ils s'autocorrigent (ENS 6).

Les habiletés en traitement de l'information par la lecture servent aussi de point de repère à l'évaluation des besoins. Rappelons que la tâche analysée pour notre étude (le cours 4061) comporte deux activités, soit la lecture et l'analyse de textes préalables à la production de fiches et la tâche d'écriture. Ces fiches préparatoires sont obligatoires et sont notées à l'examen. Vient ensuite la tâche d'écriture proprement dite sous forme d'examen formatif ou sommatif où les élèves doivent produire un texte à dominante informative de 400 à 450 mots sur un sujet peu familier. Ils disposent de trois heures pour rédiger leur production, sauf en situation d'évaluation formative où la dimension du temps est traitée autrement.

Je vais m'en rendre compte quand ils vont m'écrire un premier texte, mais même à ça, même en lecture on le voit. S'ils ne comprennent pas les idées principales, ils savent plus ou moins en composer aussi. Souvent ça va de pair. Ça va ensemble souvent. S'il n'est pas capable de faire, de reconstruire le plan, il va avoir de la difficulté à le construire aussi en écriture (ENS 2).

L'analyse des moyens entrepris par les enseignants pour élaborer un portrait de l'adulte en français est le plus souvent le résultat de constats sur des manifestations contextualisées. Les enseignants semblent évaluer les zones de forces ou de vulnérabilités des élèves pour orienter leurs actions en s'appuyant sur leur expérience professionnelle et par l'identification des besoins ciblés individuellement.

4.2 Gestion des consultations individuelles

Notre deuxième catégorie reliée au contexte singulier de l'enseignement individualisé en FGA concerne la gestion des consultations individuelles et du temps disponible. Au secteur des adultes, il est habituel de trouver l'enseignant à son bureau, gérant ses consultations individuelles au moyen d'une liste de noms inscrits au tableau. Le portrait est cependant plus nuancé dans le cadre de notre recherche et fait émerger que le dispositif d'enseignement individualisé constitue un défi important de gestion en même temps qu'il révèle ses limites, particulièrement en ce qui concerne la gestion du temps disponible pour les élèves : nombre élevé d'élèves, très grande hétérogénéité des parcours de formation, caractéristiques individuelles des élèves. Cette gestion du temps disponible force les enseignants à opérer des choix didactiques reliés en première analyse à l'organisation de la classe.

4.2.1 Organisation du temps disponible

Alors là, on est obligé de faire une liste pour que les élèves viennent chacun leur tour. Des fois l'élève peut attendre une heure ou deux, mais aussi parfois je me rends à sa place. Parce qu'au début, c'est comme une avalanche de questions. Alors à moins de circuler, on est vraiment envahi. À ce moment-ci de l'année (mars), c'est plus tranquille, j'ai moins de trente élèves, alors de 25 à 30 (élèves) ça va bien. Alors là je vais faire un tour à leur place (ENS 5).

Cette gestion des consultations individuelles est très complexe et nécessite une grande habileté à gérer le flot continu de demandes. Certains enseignants tentent de maintenir à jour la distribution des tâches données aux élèves.

J'ai un document que j'ai à l'ordi, que j'ai toujours devant moi. La minute que j'ai une intervention avec un élève, si j'ai le temps, tout de suite après je vais inscrire ce qu'on a fait, sinon c'est après le cours. C'est un tableau,

pour chaque élève : la date, puis ce que je lui ai donné à faire, moi c'est noté. Je le sais ça fait combien de temps qu'il travaille sur telle affaire. À un moment donné, si c'est trop long, je vais aller le voir, pour savoir c'est où est-ce que ça bloque ; c'est pas normal que ça fasse trois cours que tu es sur un prétest. Sauf que des fois je peux me rendre à trois cours, parce que, malheureusement, ça défile à mon bureau. Des fois, c'est pas facile à gérer (ENS 4).

Là j'ai remarqué dans le cahier, t'as fait telle erreur. Je te la pointe. Souvent donc dans le processus de lecture, je vais pointer, comme des petits drapeaux rouges. Telle, telle chose il va falloir revenir là-dessus. Dans le processus d'écriture, pour cet élève-là, je le note, faut pas que j'oublie, je dois voir ça avec lui (ENS 2).

Lorsque la situation le permet, les participantes vont au-devant des besoins et circulent parmi les élèves et distribuent des pistes à suivre. D'autres, comme la participante suivante, rentabilise ses interventions et son temps de consultation individuelle en organisant sa classe en sous-groupes, chacun réunissant des élèves aux mêmes cycles ou sigles de cours.

Dans ma classe j'y vais au besoin. Je suis soit assise ici, soit que j'ai décidé que j'allais travailler avec un sous-groupe. Sinon, j'y vais au besoin. Je vais m'asseoir à côté de l'élève qui a levé la main ou un élève qui vient s'asseoir avec moi. Mais je n'ai pas le temps, jamais je vais me dire, lui, il faut que je m'assois avec lui pour revoir la structure du texte. Je ne peux pas faire ça, il va y en avoir 28 autres qui vont sécher (ENS 7).

Mais la plupart des enseignants participants réussissent à superviser le travail des élèves en leur distribuant individuellement des tâches distinctes à durée déterminées.

Je vais les voir plusieurs fois. ... Rester assise à ma place puis rien faire, ça n'arrive pas. C'est parce que j'ai fait toute ma tournée de classe, les élèves ont tous leurs mandats, puis là je le sais que ce mandat-là demande tant de temps. Un élève n'est jamais dans le vide (ENS 6).

Donc je m'assure, ben toi, tu es dans ma classe aujourd'hui, qu'est-ce que tu es en train d'accomplir ? Puis je donne des pistes aux élèves. Bon, ok, je m'attends à ce que ça ce soit fait, mettons dans tant de temps... sinon reviens me voir à tel moment. Je fais le tour systématiquement, je circule et je vais voir les élèves (ENS 2).

Sinon, j'essaye de circuler parce que si tu pars mal... bien souvent les élèves vont partir puis ils vont venir me voir. Puis là je leur dis : va en faire un bout puis tu viendras me voir. Il y en a qui ne viennent pas par contre, ils préfèrent rester dans leur bulle. J'essaye quand même de les voir ceux-là (ENS 4).

En effet, certaines particularités individuelles des élèves font en sorte que, afin d'éviter d'exposer publiquement leurs difficultés, ces derniers ne demandent pas de soutien.

Je vais te dire, il y en a au moins deux qui m'ont dit ouvertement que ça ne les intéresse pas de venir poser des questions, de mettre leurs noms au tableau. Ils trouvent ça un peu honteux, « Pis j'ai l'air en difficulté devant les autres ». « Il y en a d'autres qui sont fatigués qui en posent trop, moi je ne veux pas devenir ça ». Donc, il y a beaucoup de jugements qui sont portés par rapport à ça. Donc je n'attends pas que les élèves nécessairement viennent à moi parce que ça, ça peut prendre une éternité (ENS 2).

La durée des échanges et la complexité de l'évaluation des besoins en écriture impliquent une interaction corrective relativement longue. À une question sur la durée des échanges, une participante les évalue à une vingtaine de minutes.

Ben ça dépend si l'élève vient me voir pour corriger un texte de 450 mots puis que je dois prendre le temps de vérifier la structure de phrase avec lui, ses fautes d'orthographe, de grammaire, c'est long. C'est un peu la difficulté (ENS 3).

4.2.2 Segmentation des tâches

Plusieurs participants à notre étude contournent cette difficulté en morcelant la tâche en plus petits segments. Cette façon de faire est le type d'intervention la plus répandue chez les participants (n=7)

C'est sûr que s'il y a une longue liste au tableau, mais je dis à l'élève qu'on va vérifier juste un paragraphe. On y va paragraphe par paragraphe. Je vais lui dire dans la marge, t'as une erreur d'accord là (ENS 3).

On essaie de segmenter la tâche, lui donner un échéancier, lui dire combien de temps environ, il devrait prendre pour chaque chose. Ça les sécurise... pour certains élèves en difficulté (ENS 1).

Ben c'est sûr qu'il y en a qui attendent un peu. Mais c'est pour ça, le fait d'avoir une portion de texte... si je leur demande d'écrire un texte puis qu'il faut que je lise tout... Tu sais, faire un sujet amené, ça prend pas deux heures, normalement en dix minutes ça devrait être fait, grosso modo, pourvu qu'il ait compris le principe (ENS 4).

Fait que là je travaille paragraphe par paragraphe. Là dans ton premier paragraphe ce mot là est inutile, ça n'enlève rien à ton information. Fait que quand je leur dis ils disent « c'est bien vrai ». Moi en tout cas, je procède de même. Au lieu de dire tu fais toute ta correction, moi je travaille comme ça, paragraphe par paragraphe (ENS 2).

4.2.3 Synthèse des caractéristiques du contexte d'enseignement

Le contexte d'enseignement que nous avons décrit présente des caractéristiques propres à la réalité actuelle de l'éducation des adultes en contexte d'instruction formelle. Dans deux CEA sur trois, les modalités d'accueil souhaitent informer de ce qui distingue l'éducation des adultes du contexte de l'école secondaire. L'apprentissage autonome est cette première particularité dont les enseignants

reconnaissent la difficulté pour une forte proportion d'élèves, notamment en terme de disposition à l'autodétermination et à l'autocontrôle. À ce manque d'autonomie perçu, les enseignants ont recours à l'élaboration d'un échancier permettant une gestion des activités quotidiennes afin de soutenir les efforts et d'éviter la procrastination. Au fil des accompagnements et des activités, les enseignants établissent un diagnostic des dysfonctionnements en écriture en ayant recours à la production de courts textes, d'activités d'apprentissage segmentées afin d'individualiser et de soutenir les besoins spécifiques des élèves dans un contexte de très grande hétérogénéité de parcours. Ce choix didactique est le résultat d'une difficulté caractéristique du dispositif d'enseignement individualisé en FGA où l'enseignant doit gérer le flot continu de demandes d'aide dans un contexte de très grande hétérogénéité des parcours. Cette gestion de la liste au tableau impose donc aux enseignants d'opérer des choix didactiques. Le fait de morceler la tâche en courts segments permet à l'élève de recevoir des rétroactions correctives fréquentes et de diminuer pour l'enseignant la tension exercée par la gestion du temps des consultations individuelles. Cette façon de faire, efficace par ailleurs sur le plan didactique, est en apparence le résultat du contexte d'enseignement individualisé à l'éducation des adultes.

4.3 Préoccupations didactiques

Cette deuxième catégorie prédéterminée de notre analyse a pour objectif de décrire sur le plan didactique les tendances qui se dessinent dans le contexte spécifique de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire en FGA. Dans leur multi-agenda de préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé (2009) révèlent différentes postures didactiques qu'ils décrivent comme étant des préoccupations. Ces préoccupations seront décrites dans les sections suivantes, des

plus denses aux moins fréquentes. L'une d'elles, la posture de lâcher prise, prévue au cadre contextuel, n'a pas trouvé d'écho de façon claire dans notre échantillon.

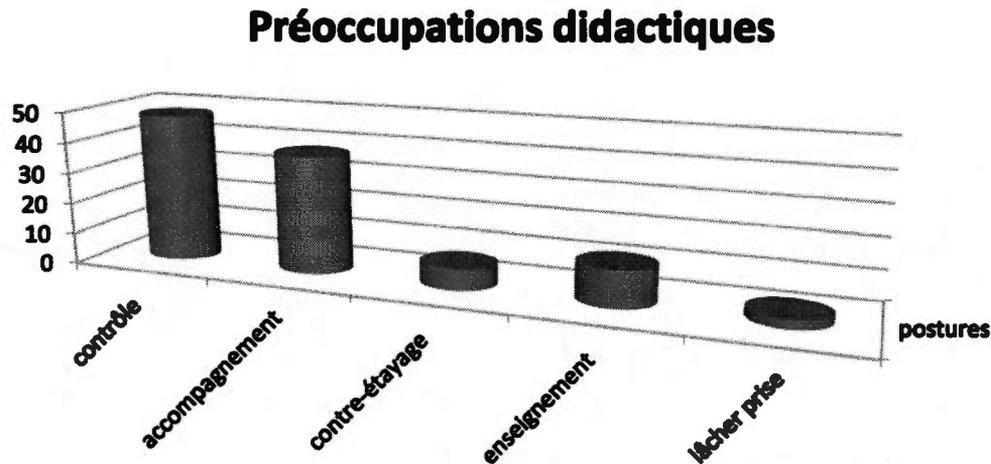


Figure 4.1 Multi-agenda de préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2008)

4.3.1 Les postures de contrôle

Rappelons que les postures de contrôle visent à instaurer un « cadrage » de la situation d'écriture. L'enseignant exerce un rôle de médiation serrée de toutes les étapes de la situation problème de l'élève. Les enseignants participants à notre étude déploient des postures de contrôle de façon marquée, cette catégorie se révèle être la plus forte (48 %). Ces gestes professionnels révèlent une intention d'agir tant sur la gestion de surface des erreurs grammaticales que sur l'ensemble du processus rédactionnel. Ils sont dans notre étude ceux qui ont le plus souvent été énoncés.

À chaque étape, ils me les montrent. Ou moi-même je vais voir systématiquement. Les fiches, le plan, ton texte : il est correct. Puis là on voit les erreurs, puis ensuite de ça, avant de passer à un autre prétest, si je vois qu'il y a des erreurs qui sont répétitives, en grammaire, dans le GN, par exemple, je vais donner des exercices avant de donner un autre prétest (ENS 2).

Ces postures de contrôle visent aussi la gestion temporelle de la tâche d'écriture. Le document de l'enseignante indique à l'élève une estimation de temps prévu pour chaque élément de la tâche d'écriture. L'objectif déclaré est de diminuer l'anxiété.

J'ai même fait des feuilles de temps. Choisir un sujet : cinq minutes. Faire le plan : tant de temps... (ENS 6).

Est-ce que ça marche bien ?

Là c'est nouveau, je n'ai pas encore vu les résultats mais l'élève était content de pouvoir s'appuyer là-dessus, parce que l'élève des fois regarde beaucoup sa montre, il est stressé du temps qui passe, donc ça aide de savoir : bon à telle heure j'aurais dû faire telle, telle chose (ENS 1).

D'autres gestes professionnels de contrôle concentrent les interventions sur le « plan pour écrire ».

Je le réfère beaucoup à son plan. Qu'est-ce que tu avais prévu comme aspects dans ton développement ? Je lui demande des organisateurs textuels en début de paragraphe, des marqueurs de relation pour organiser son texte, mais aussi je lui demande des marqueurs de relation à l'intérieur pour faire des liens entre ses idées. Puis aussi la reprise de l'information. Souvent des « ils » qui ne réfèrent à rien là... (ENS 1)

La posture de contrôle s'exprime aussi dans la gestion séquentielle de l'ensemble de la tâche d'écriture. Ok, je m'assois avec lui, je lui donne son dossier de presse. En fait je vais lui demander de choisir un sujet qui l'intéresse. Puis après ça je vais lui expliquer en quoi consiste l'épreuve

d'écriture. C'est quoi la tâche. Comment il doit commencer. Je lui donne des stratégies de lecture : commence à lire ton texte une fois, puis il va surligner d'une couleur les idées qui sont en lien avec le texte qu'il a choisi ; l'aspect 2, d'une autre couleur, des stratégies en vue de la lecture du dossier de presse. Puis après je vais lui demander d'organiser sa prise de notes. Puis après ça je vais lui expliquer après sa lecture comment écrire son texte (ENS 7).

Des procédures visant l'autocontrôle viennent conforter les élèves dans la planification de la tâche d'écriture.

Je suis même partie du plan du 4061, le plan de texte analytique, sans trop morceler. Sujet amené, posé, divisé. Aspect, idée principale. Aspects : j'ai écrit « mot clé » en dessous ; idée principale : j'ai écrit « phrase courte » ; idée secondaire : détails, mots clés. J'ai vraiment écrit en plus petit ce qu'il doit faire. Et ça passe bien en 4061. Ils ne semblent pas trop se plaindre (ENS 6).

4.3.2 Les postures d'accompagnement

Les postures d'accompagnement révèlent que l'enseignant apporte une aide ponctuelle en fonction des obstacles à surmonter. Cette posture laisse voir que l'enseignant évite de donner la réponse et suscite les discussions. L'enseignant prend une posture d'observateur et se retient le plus souvent d'intervenir. Cette posture est celle qui est la deuxième plus fréquemment déclarée dans notre étude (38 %).

À une question portant sur les stratégies de lecture (l'annotation), l'enseignante montre qu'elle opte pour une posture qui donne à l'élève l'occasion de puiser dans ses ressources internes et d'appliquer ses stratégies personnelles. Elle s'assure cependant que l'élève puisse verbaliser ses démarches, exploitant ainsi la dimension métacognitive et implicitement autorégulatrice.

Ah ! Ça, moi, ça je les laisse, c'est vraiment : tu le fais comme tu veux. Mais quand on va regarder ça ensemble, il va falloir que tu sois capable de m'en parler. Je veux que tu sois capable de me dire, si je te demande il est où ton sujet amené, faut pas que tu sois obligé de te relire là, t'es supposé avoir pris une petite note qui dit : ça c'est le sujet amené, l'idée principale de ce paragraphe là c'est... Fais-toi ton truc (ENS 4).

Il s'agit pour la participante d'une posture fondée sur sa conception de l'accompagnement en enseignement individualisé en FGA.

Je t'avoue que je les laisse aller, c'est pas des nonos. Des fois, c'est bon qu'ils essaient de trouver par eux-mêmes, avant que je leur dise toujours quoi faire. Moi, c'est ma façon de voir. Je les laisse aller (ENS 4).

Face aux erreurs de surface des élèves, des participants souhaitent aussi générer le doute orthographique et la résolution de problème.

Je veux que l'élève s'interroge, qu'il essaie de trouver par lui-même. Je lui dis : va à ta place, corrige puis reviens me voir. Si l'élève ne l'a pas trouvé après, je le souligne puis je lui explique la règle. Mais j'essaie de ne pas trop donner toutes les réponses. Je veux qu'il la trouve, je veux qu'il vérifie par lui-même (ENS 3).

Pour cette même enseignante, le recours aux exercices d'application ne semble pas être une solution efficace. Les pratiques d'écriture lui paraissent plus appropriées.

Je préfère ça plutôt que de lui faire faire de la « drill ». Ça peut être bon mais quand il faut qu'il remette ça dans son texte, est-ce qu'il est capable de faire le transfert ? C'est là que je me questionne. C'est pour ça que je préfère le faire écrire, pour qu'il se questionne par lui-même (ENS 3).

Mais la tension entre la posture de contrôle et la volonté d'accompagner est toujours forte.

Des fois, je pose des questions. Moi, c'est pas de lui donner la réponse, c'est de dire comment on va la trouver. Là je lui dis : « tu vas chercher le dictionnaire d'outils puis là tu vas chercher : référence bibliographique ». « Parce que moi, à l'examen, je ne suis pas à côté de toi. Références : le nom l'auteur, le prénom, le titre » (ENS 8).

4.3.3 Les postures de contre-étayage

Ces postures sont des variantes de la posture de contrôle : l'enseignant, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève, à fournir des modèles très précis. Il semble que par une trop grande préoccupation d'efficacité, certains participants tracent plus difficilement par moment la ligne entre contrôler les apprentissages et soutenir le développement de l'autonomie. Elles représentent 8 % des énoncés dans notre corpus.

Puis, je le fais avec eux, je leur mets leurs marqueurs, des fois ils essaient, là je leur dis : « hmmm... là tu as mis une cause : est-ce que c'est une cause ? Si on regardait dans les autres marqueurs... ». On regarde, puis... — c'est vrai, j'ai plus « ajouté ». Ouais, c'est plus un ajout. On peut dire quoi si c'est un ajout ? — Ben... « de plus »... — Mais « de plus » on l'a déjà dit... on peut-tu mettre autre chose ? — Ben là : « et », ben là : ah ! « également »... C'est plus comme ça que je fonctionne (ENS 6).

La ligne semble aussi tenue entre modélisation et contre-étayage. Le souhait d'aider un élève en grande difficulté conduit parfois à presque faire à sa place.

On va fouiller dans l'ordi par exemple. On va dire, j'ai un sujet : on va dire les cascadeurs. On tape un mot clé dans Google. « Je vais te sortir un sujet. Tiens regarde : j'ai deux articles, un qui vient d'une revue, un d'une émission télévisée, par exemple ». Bon, on sort des documents. Alors là je leur sors des articles. Ils font un très bon travail. Mais c'est chercher quelque chose... Ils savent texter, mais ils ne savent pas chercher. Et pourtant ce n'est pas difficile, Google ... Mais on dirait que quand ça

vient de moi, c'est correct, c'est déjà une porte ouverte. Je le fais devant eux (ENS 5).

On va recoller, on le fait visuellement (avec le traitement de texte). Je fais, là regarde, je fais les espaces, je prends ce bloc-là, je vais le remettre là, puis là on va mettre une marque d'ajout. Tu vois ce que j'ai fait ? Puis après, pour la cause économique, ça va pas être « de plus », ça va être « par ailleurs » parce qu'on change d'aspect. On a traité «écologique», là on traite «économique». Puis là on prend conscience de la structure d'un texte (ENS 6).

4.3.4 Les postures d'enseignement et de lâcher prise

Ces postures sont également parmi les moins fréquentes à avoir émergé dans les entretiens, soit respectivement 12 % pour les postures d'enseignement. La posture de lâcher-prise n'est pas apparue distinctement dans les propos recueillis.

Rappelons que dans les postures d'enseignement décrites par Bucheton et Soulé (2008), l'enseignant formule, structure les savoirs. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques. La place du métalangage est forte. Sur ce dernier point, le métalangage en classe de FGA est singulier en ce qu'il est parfois contourné plutôt que soutenu. L'intention de vulgariser est manifeste, le but est de faire comprendre, de soutenir l'objectif à court terme de l'élève, de le rendre « fonctionnel »

Je n'utilise pas nécessairement ces termes-là, j'utilise peut être un peu plus des termes de base, comme « le contraire de »... Juste de dire : « là tu t'opposes », c'est comme moins dérangent que le terme « opposition ». Je ne sais pas pourquoi. « Hypothèse », tu sais, toutes ces affaires-là, j'essaie de vulgariser le plus possible (ENS 4).

L'enseignante relativise ensuite certaines particularités de la langue en termes de leur rareté et en fonction des objectifs de l'élève.

On arrive toujours à régler un, deux, ou trois problèmes. Mais dans son profil, il s'en va faire un DEP en boucherie. Fait que c'est tu si grave que ça les participes passés des verbes pronominaux ? Je ne pense pas que c'est si grave que ça. Tu sais, dans 85 % des cas ils s'accordent, t'as juste 15 % de chances de te tromper (ENS 4).

Alors c'est essayer de remettre les choses en ordre. Le plus simple, on va commencer par éliminer ce qui est le pire puis de les ramener aux choses plus simples. Des choses très simples au départ. Et je ne peux pas éliminer toute les difficultés en même temps. Alors moi je dirais que l'habitude que j'ai prise je dirais depuis cinq ans : c'est on va travailler le groupe nominal, ensuite on verra les temps simples, après ça on va travailler les participes passés. Et là je ne parle pas des participes passés à la forme pronominale, on oublie ça. Terminé ! C'est d'essayer de rendre l'élève fonctionnel, simplement (ENS 5).

Quant aux postures de lâcher prise, trop peu de propos des participants ne correspondaient à la définition de Bucheton et Soulé (2008) où l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail. Cette posture peut être ressentie comme un gage de confiance de la part des élèves. Dans notre échantillon, cette posture s'est manifestée comme une intention d'exclure par exemple des difficultés grammaticales jugées non significatives.

4.3.5 Synthèse des caractéristiques des préoccupations didactiques

Nous avons abordé dans les sections précédentes l'analyse du contexte d'enseignement de l'écriture en formation générale des adultes. L'accueil réservé aux nouveaux élèves varie d'un centre à l'autre, mais la principale intention de ces modalités vise à leur permettre de s'intégrer à cette organisation de l'enseignement

avec laquelle ils ne sont pas a priori familiers. L'échéancier établi est destiné à répondre aux besoins des élèves en terme d'organisation des apprentissages. Comme il n'existe pas de test de classement au 2^e cycle du secondaire en FGA dans les CEA visités, le diagnostic des besoins en écriture se réalise au fil des pratiques et les enseignants doivent puiser dans leur expérience professionnelle pour identifier un point de départ. Quant à la gestion des consultations individuelles, qui correspond à la principale caractéristique du dispositif d'enseignement en FGA, les enseignants développent différentes modalités d'organisation de la classe, principalement en morcelant les tâches en courts segments, afin d'assurer une plus grande disponibilité pour le plus d'élèves possibles, car l'attente peut parfois poser problème étant donné la très grande hétérogénéité des besoins et des parcours individualisés des élèves. Ce contexte exerce donc une influence sur les choix didactiques des enseignants et font émerger différentes postures d'enseignement qui couvrent en partie l'éventail des gestes professionnels d'étayage définis par Bucheton et Soulé (2008) abordés dans notre cadre conceptuel. Il ressort avec force que les postures de contrôle et les postures d'accompagnement sont les plus fréquentes à avoir émergé de notre échantillon.

4.4 Analyse des étayages en enseignement de l'écriture

La troisième catégorie analysée vise à nous rapprocher des pratiques didactiques que des enseignants de la FGA dans leurs accompagnements des élèves dans une tâche d'écriture spécifique de la 4^e secondaire. Les questions de l'entretien avaient pour but de permettre la verbalisation des actions reliées aux activités les plus susceptibles de nous éclairer sur la réalité de l'enseignement individualisé de l'écriture en FGA, avec les contraintes que nous avons décrites dans les précédentes sections. C'est au moyen de l'analyse des étayages que nous souhaitons répondre à cet objectif. Rappelons que les étayages sont vus comme l'ensemble des actions que pose l'enseignant en vue de

permettre à l'élève de réaliser une tâche qu'il ne pouvait faire seul auparavant. La typologie des étayages de Beucher, 2012 (2010) a servi de catégories prédéterminées pour nous permettre d'analyser les niveaux de directivité dans les pratiques déclarées des enseignants. Soulignons que Beucher, 2012 hiérarchise sa typologie passant des niveaux de directivité élevé vers les niveaux plus autonomisant. Six degrés sont ainsi définis, soit le niveau de correction, de guidage, de tissage, de guidance, de pilotage et de sollicitation détournée. Nous précisons dans les sections suivantes lesquels de ces niveaux d'étayage ont émergé des entretiens dans le même ordre que Beucher, 2012, des étayages les plus directifs aux plus autonomisants. Chaque fois, nous indiquerons la définition retenue et les extraits les plus significatifs. Nous signalons toutefois que nous n'avons pas retenu l'étayage de sollicitation détournée, équivalente aux postures de lâcher-prise, puisqu'aucun des propos issus des entretiens n'en font mention.

Tableau 4.1
Fréquence des catégories et sous-catégories d'étayage

| Catégories prédéterminées | Sous-catégorie | enseignants (N=) | Encodages (total 136) | % par catégorie |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| Correction | Surface | 8 | 30 | 39,6 % |
| | Profonde | 8 | 23 | |
| Guidage | Gestion de la tâche d'écriture | 8 | 18 | 22,5 % |
| | Consolidation (prétest) | 8 | 12 | |
| Tissage | Liens avec les activités antérieures | 2 | 7 | 0,5 % |
| Guidances | Textes modèles | 8 | 7 | 24,6 % |
| | Modélisation | 4 | 6 | |
| | Pré-écriture | 2 | 3 | |
| | Stratégies d'autorégulation | 4 | 17 | |
| Pilotage | Gestion des cahiers d'apprentissage | 7 | 13 | 9,5 % |

4.4.1 Correction

La catégorie correction apparaît comme celle qui affiche la fréquence la plus élevée avec 39,6 % des encodages. Précisons que cette catégorie vise à identifier dans les tâches des élèves les problèmes à résoudre, les démarches à suivre pour élaborer un texte cohérent respectant le mode du discours et les règles orthographiques et grammaticales. Les étayages de correction visent donc les problèmes se situant au niveau de la phrase (microstructure) ou au niveau du texte (macrostructure). Ils sont subdivisés en deux sous-catégories, soient les corrections de surface et les corrections profondes. Les corrections de surface visent la résolution des problèmes grammaticaux, orthographiques et reliés à la ponctuation et à la syntaxe, alors que les étayages de correction profonde visent les processus reliés à révision, à la relecture critique, à l'organisation logique, etc.

4.4.2 Corrections de surface et corrections profondes

C'est sans surprise que les références aux étayages de correction de surface sont plus fréquentes ; la difficile maîtrise du code grammatical et orthographique constituant un écueil important, non seulement pour les élèves fréquentant la FGA, mais aussi pour bon nombre d'élèves québécois. À cela nous ajoutons que notre constat de recherche sur les postures de contrôle force à établir une relation avec un étayage plus directif. Cette préoccupation devait donc certes émerger avec force. Nous avons effectué, avec le logiciel NVivo, des recherches textuelles afin de vérifier cet a priori. En utilisant les termes *erreurs*, *fautes*, (24 occurrences au total) certaines constantes apparaissent. Les résultats montrent que les enseignants ciblent les erreurs récurrentes et fixent des objectifs atteignables aux élèves, en allant « à l'essentiel » pour éviter la surcharge cognitive et émotionnelle.

C'est vraiment le code. C'est vraiment ça qui est problématique, qui ressort le plus. Donc je regarde syntaxe et ponctuation ensemble, orthographe d'usage et grammaticale. On regarde le total, ensuite on essaie d'améliorer ça dans le prochain texte. Je regarde c'est quoi qui revient le plus souvent dans les erreurs. Puis je ne demande pas de tout corriger parce que l'élève va être découragé. Donc on cible quelques erreurs à la fois. On fait des exercices (ENS 1).

Moi, j'essaie de cibler. On travaille ce qui est le plus problématique. Mettons que c'est les homophones, les homophones sont problématiques, fait que c'est ce qu'on va travailler. Quand on va avoir ciblé, on voit dessus que le « a » accent, pas d'accent, t'as dix fautes dans ton texte, on peut-tu régler ça ? Ça va te faire dix points de plus. Tu sais, ils arrivent aux adultes, je ne peux pas penser tout régler. Je ne pense pas, j'essaie d'aller à l'essentiel, j'essaie d'aller au plus problématique. Puis si c'est les homophones, bien ce sera les homophones ; si c'est la structure de phrase, bien on va travailler les structures de phrases ; si c'est la ponctuation, bien on va la travailler (ENS 4).

C'est à chaque fois que je vois des erreurs récurrentes. Une erreur qu'il fait, il ne réécrira plus jamais cette phrase-là, ça ne donne rien de lui pointer, mais si c'est des erreurs qui sont répétitives dans le cahier : « Tu as fait 46 fautes de virgules, là, un moment donné, va falloir revenir sur cet aspect-là » (ENS 2).

Deux enseignantes tentent de responsabiliser l'élève dans la gestion de ses difficultés orthographiques en l'invitant à se fixer des objectifs de performance d'une production à l'autre. Ce type d'étayage rejoint également les étayages de tissage sur lesquels nous reviendrons plus loin.

À chaque production écrite, ils doivent recenser le type d'erreurs qu'ils ont faites, c'est quoi leurs lacunes. Ils l'utilisent un peu comme aide-mémoire. Graduellement, ils font toujours appel à ça pour pouvoir s'améliorer (ENS 7).

Ils ont une feuille, ça s'appelle « mes défis en écriture ». Puis là ils se font leur profil personnel, puis ça indique toutes les choses sur lesquelles ils

doivent faire attention : des homophones ; après ça, des marqueurs de relation ; au niveau du vocabulaire, tout ce qui n'est pas encore maîtrisé. C'est ce que je leur dis, on est encore en formation, c'est des défis. J'appelle ça des défis (ENS 6).

D'autres enseignantes ont des approches plus comportementales et visent une plus grande prise en charge des particularités orthographiques et grammaticales en évoquant les pénalités lors de l'évaluation.

Ça, ils trouvent ça long faire la correction. Je leur dis que c'est la partie qui va te donner le plus de points. Parce que si tu perds tes 40 points, je leur dis que c'est rare que tu vas avoir 100 % ailleurs. Mais après avoir 1, 2, 3 ou 4 pré-tests, je leur montre la grille d'évaluation. Puis là, ils réalisent. Tu sais, quand l'élève ne semble pas accorder d'importance à l'orthographe grammaticale puis syntaxique, là, je leur montre la grille, puis que ça compte pour 40 % ; là ils réalisent là c'est important, il faut qu'ils travaillent (ENS 8).

Moi j'y vais beaucoup avec le quantitatif. Je me sers de la grille d'évaluation puis je corrige le texte en entier puis je vois d'un texte à l'autre s'il y a une progression. Donc je regarde syntaxe ponctuation ensemble, orthographe d'usage et grammaticale. On regarde le total, ensuite on essaie d'améliorer ça dans le prochain texte (ENS 1).

On aurait pu penser que la fréquence des termes associés à la problématique de la maîtrise du code orthographique et grammatical aurait été la plus élevée, mais une recherche textuelle repérant la fréquence d'occurrence des mots laisse voir cependant une perspective différente. C'est le mot « phrase », avec 130 occurrences qui semble faire émerger une préoccupation plus importante. De manière forte, les enseignants soulignent que plusieurs élèves contrôlent difficilement l'élaboration de leur pensée en phrases respectant les règles de construction logique.

Ce qui vient me chercher davantage, c'est au niveau du comment il va mettre sa pensée en phrases (ENS 4).

C'est comprendre ce qu'ils écrivent, ce qu'ils veulent dire, c'est là qu'est la difficulté. Exprimer ce qu'ils pensent par écrit. Et simplement. Les phrases sont toujours très complexes. C'est difficile à comprendre quand c'est mal structuré (ENS 5).

Le moyen privilégié par les enseignants pour contrer cette difficulté est de réduire la taille des phrases.

J'essaie de lui montrer à faire des phrases plus courtes, pour débiter, parce que souvent ils mettent trop d'idées dans la même phrase. Ça fait des phrases qui sont difficiles à comprendre. Donc on raccourcit un peu les phrases. On intègre des marqueurs de relation. Je leur montre un tableau avec des bons marqueurs de relation d'ajout, tout ça. Donc on commence par ça. Une idée par phrase, après ça on allonge un peu les phrases, on insère des organisateurs textuels, des choses comme ça (ENS 3).

Moi, la syntaxe c'est pas compliqué : phrase courte. Met un verbe par phrase. On va commencer comme ça, on va voir après, mais pour le moment, tes phrases sont trop longues, ça finit plus... un verbe par phrase (ENS 4).

D'autres participants ont une approche plus séquentielle et l'intègrent aux activités de correction profonde que nous définissons comme des activités qui visent les processus reliés à la révision, à la relecture critique, à l'organisation logique, etc. Cette sous-catégorie réfère aux actions de contrôle de la mise en texte et de la révision.

Quand j'écris une phrase, je réfléchis ok ça, ça s'accorde, puis là, je continue d'écrire. Bon moi j'ai ces connaissances-là, je peux faire tout ça en même temps. Mais pour l'élève qui n'arrive pas à se souvenir de la notion de grammaire, il va souvent s'arrêter, il va parfois réfléchir, mais à quoi, c'est peut-être parfois le néant... c'est pour ça que je leur suggère de se concentrer d'abord sur les phrases, l'écriture de ton texte, puis ensuite reviens, est-ce que j'ai sujet amené, posé, etc. ? Puis ensuite la phrase, puis ensuite la grammaire, puis l'orthographe (ENS 2).

Donc on travaille comme ça : paragraphe par paragraphe. Puis après ça ils prennent de l'assurance, puis là, à un moment donné je leur dis : « ben là fais-en un peu plus ». Là après, on est plus au niveau des idées, on ne regarde pas l'orthographe. Puis là quand les idées sont vraiment bien en place, là on revient dans le premier parce que là au niveau du texte la structure fonctionne, là on va y aller au niveau des phrases. Est-ce que ça fonctionne au niveau de la ponctuation ? (ENS 5)

4.4.3 Guidage

La directivité est toujours forte à ce niveau d'étayage. Le guidage de l'enseignant intervient sur des dysfonctionnements, ciblant l'endroit où le texte présente des erreurs tout en suggérant des pistes de solutions parmi lesquelles l'élève peut choisir celles qu'il appliquera. À cela s'ajoute que la tâche analysée dans notre étude inclut la gestion d'informations tirées de dossiers de lectures, de prise de notes sous formes de fiches et font partie de l'environnement de la tâche d'écriture dans le processus rédactionnel (Hayes et Flower, 1980, Hayes, 1996). Rappelons que l'environnement de la tâche est défini par le contexte de production, soit le genre de texte à produire, le thème et les consignes d'écriture. L'environnement de la tâche inclut également tous les facilitateurs procéduraux tels que les cahiers et notes de lecture ainsi que les technologies de l'information ou de traitement de textes dont peuvent profiter les apprentis scripteurs (Hayes, 1996).

Deux sous-catégories ont émergé de notre analyse des entretiens. Tout d'abord, la **gestion de la tâche d'écriture** comprend tous les étayages visant à conduire l'élève à optimiser les lectures, à élaborer ses fiches de lectures, la planification du texte à produire et la rédaction. L'autre sous-catégorie que nous avons incluse dans le guidage est la **consolidation des activités d'apprentissage** qui font référence aux examens formatifs, désignés sous le terme de pré-tests.

4.4.4 Gestion de la tâche d'écriture

Les élèves sont amenés à élaborer des fiches de lectures reformulées en mots clés, à choisir des citations, identifier les sources des textes lus.

Donc en écriture, dans leur dossier de presse il y a au moins trois ou quatre sources différentes, sur un même sujet, ils vont faire la lecture puis relever deux ou trois aspects à partir desquels ils vont construire un texte. Avant ça ils vont construire des fiches de lecture, avec des mots clés, par aspects, puis ils mettent ça ensuite sous forme de texte (ENS 7).

Les enseignants participant à notre étude s'assurent d'une présence constante dans les activités reliées à la tâche. La conception séquentielle de la tâche d'écriture est clairement exposée.

Ça c'est la première étape. La deuxième étape, le texte qu'ils ont lu, dans lequel ils ont pris des informations, ils n'ont plus accès à ça, ils n'ont que les fiches (à l'examen). (ENS 3)

Tu es déjà en train d'écrire ton texte, là ? Non, montre-moi tes fiches, montre-moi ton plan, je veux regarder si tout est beau avant que l'élève commence la prochaine étape (ENS 2).

La référence aux fiches de lecture est constante.

C'est ça que j'essaie de leur dire, c'est que les fiches c'est l'étape la plus importante. Si tes fiches sont bien organisées. Si tes informations sont bien indiquées dans tes fiches, ta rédaction de ton texte va être beaucoup plus facile. Si tu mets juste des petits mots, dans les fiches, bien après ça ils font du casse-tête. Pis là ça fait un texte décousu (ENS 3).

Le plan du texte est également prédominant, le guidage est serré.

C'est sûr qu'après le premier pré-test, avec la première écriture, je regarde toujours le plan. Je demande toujours à l'élève : avant de commencer quoi que ce soit d'autres; les fiches et le plan, tu viens me les montrer. Je regarde si tu es dans la bonne direction, si tu as compris à la base la tâche qui est à compléter (ENS 4).

Des points sont d'ailleurs accordés en évaluation pour ces éléments du processus rédactionnel.

Oui, ça les suit, quand c'est bien planifié parce qu'ils s'aperçoivent que c'est efficace, que c'est une réussite. Pour ceux qui n'ont jamais vraiment planifié, oui. Puis il y a des points : 4 points pour les fiches, 3 points pour les plans (ENS1).

Il est documenté que certains élèves qui présentent des difficultés en écriture peinent entre autres à planifier ce qu'ils ont à écrire ainsi qu'à générer des informations. (Graham, Harris, 2012). À des questions portant sur l'hypothèse que les élèves écrivent trop ou pas assez de mots, les enseignants relient leurs étayages aux problématiques éventuelles en situation d'écriture formative ou sommative.

Je regarde le plan et je juge s'il a assez d'informations ou s'il en a trop. Mais au pire c'est pas grave d'en avoir trop, il pourrait supprimer en cours de route des informations inutiles. Mais au minimum, s'ils ont juste une citation, il leur en faut au moins deux, peut être que deux citations, tu pourrais en prendre trois ou quatre, au cas où que ça marcherait plus dans ton texte (ENS 2).

Quand c'est trop, on vérifie quelles sont les informations qui sont un petit peu inutiles. Des fois c'est même de répéter les informations. On essaie de voir différentes façons pour que ce soit plus court. Je vérifie avec lui. Est-ce qu'il y a des informations qu'on pourrait enlever, est-ce que c'est vraiment nécessaire. Des fois c'est trop d'idées dans un même aspect. Je les ramène à leur aspect. Ç'a a un lien avec ton aspect, donc on pourrait enlever ça (ENS 3).

Pour ceux qui n'en développent pas suffisamment, ben là on regarde les fiches. Ils n'ont peut-être pas mis assez d'informations dans leurs fiches. Si tu n'as pas été capable dans mettre plus que ça dans ton aspect, vérifie tes fiches. Peut-être que tu manques d'informations. Là on revient à l'étape précédente (ENS 3).

4.4.5 Consolidation (pré-tests)

Lors des pré-tests, les enseignants vont graduellement reproduire les mêmes conditions qu'à l'examen afin d'évaluer comment l'élève gère l'ensemble de la tâche prévue. L'habileté de l'élève à gérer l'ensemble de la tâche permet à l'enseignante d'évaluer le moment où l'élève sera prêt à passer en salle d'examen.

Plus on va se rapprocher de l'examen, celui qu'on va considérer, je l'évalue avec l'élève : penses-tu qu'on devrait en faire un dernier ? Puis si tout est beau, celui-là on va le faire comme si tu étais en examen. 3 heures : fiches ; 3 heures : production. Pas plus pas moins, puis je veux que tu le notes. Je me fie à l'élève, il n'est pas toujours avec moi (ENS4).

Même en pré-test, je les mets dans les mêmes conditions qu'en examen. Parce que comme ça on peut voir, moi et l'élève s'il est prêt à aller passer l'examen. Je les mets dans les mêmes conditions. Je les fais calculer le temps aussi (...) parce que si je les mets dans les mêmes conditions, s'ils réussissent ça, généralement ils vont réussir en examen. Puis je supervise. Je leur dis quand tes fiches sont complétées, viens me voir. Je récupère le texte informatif qu'ils ont lu, puis je leur laisse juste leurs fiches. Donc là, on a vraiment la vérité sur ce qu'il va être capable de produire en examen (ENS 2).

4.4.6 Tissage

Les étayages de tissage font appel à l'intertextualité en utilisant le texte produit par l'élève, erreurs comprises, comme un outil médiateur pour de nouveaux

apprentissages. Les formes de tissages que nous avons rencontrées dans nos entretiens sont peu fréquentes. Seules deux enseignantes les emploient *stricto sensu*.

À chaque production écrite, ils doivent recenser le type d'erreurs qu'ils ont faites, c'est quoi leurs lacunes. Ils l'utilisent un peu comme aide-mémoire. Graduellement, ils font toujours appel à ça pour pouvoir s'améliorer (ENS 7).

Ils ont une feuille, ça s'appelle « mes défis en écriture ». Puis là ils se font leur profil personnel, puis ça indique toutes les choses sur lesquelles ils doivent faire attention : des homophones ; après ça, des marqueurs de relation ; au niveau du vocabulaire, tout ce qui n'est pas encore maîtrisé. C'est ce que je leur dis, on est encore en formation, c'est des défis. J'appelle ça des défis (ENS 6).

4.4.7 Guidance

Les guidances réfèrent à des conseils généraux, transposables d'un individu à l'autre par l'enseignant favorisant le développement de la compétence à écrire. Dans notre échantillon, le niveau de guidance regroupe certaines stratégies d'autorégulation et des stratégies métacognitives transposables d'un type de texte à un autre, d'un élève à l'autre. Elles font émerger que les élèves peuvent opter pour les stratégies qu'ils préfèrent et qu'ils disposent de capacités à évaluer ce qui leur convient de faire.

Il y en a qui vont me dire, moi je corrige au fur et à mesure, il y en a qui vont se mettre des étoiles, pis qui se disent ok je vais revenir sur ce mot là et qui continuent d'écrire. Il y en a qui s'arrêtent et qui vont dans le dictionnaire tout de suite. C'est chacun leur méthode. Je ne dis pas que ça fonctionne. Mais ils ont « certaines » méthodes de correction, d'autocorrection (ENS 2).

Pour faciliter l'apprentissage, voire la motivation à écrire, les enseignants reconnaissent que les élèves aiment choisir leur sujet d'écriture. Ce faisant, ils

s'assurent que l'élève peut puiser dans ses ressources personnelles et ainsi mieux contrôler l'environnement de la tâche.

Souvent, j'essaie de les enligner vers quelque chose qu'ils connaissent, ça les stimule, pis souvent ça débloque (ENS 2).

Cette façon de faire peut permettre à l'élève d'anticiper sur le résultat attendu.

Quand tu vas choisir ton sujet, il faut que tu penses ultimement que c'est ça, tu dois te rendre là. Là, ils vont prendre le texte écrit puis on va refaire un pré-test, on va le faire deux fois ton sujet, fait qu'il faut que tu l'aimes (ENS 6).

Quand c'est quelque chose qu'ils connaissent bien, on sent leurs connaissances. C'est bien, ils sont capables de bien agencer le tout (ENS 5).

Les guidances prennent la forme de textes modèles qui permettent à l'élève d'anticiper la nécessité de recourir à ces ressources pour atteindre l'objectif.

Donc la première étape, tu vas prendre la liste des sujets. Je leur donne des textes, pour qu'ils voient c'est quoi je vais faire avec ces sujets-là. Ça les rassure. Pour qu'ils voient c'est quoi un texte argumentatif ou informatif. Ils voient des textes. Ce sont des textes d'élèves que j'ai corrigés, qui n'ont plus de fautes, mais ce sont quand même des textes d'élèves. Donc ils voient c'est quoi la tâche attendue (ENS 6).

La guidance peut aussi se faire dans des activités de modélisation portant sur des stratégies d'apprentissage par la lecture ou de recherche d'information.

Si tu ne sais pas comment, ben là, je vais en faire un avec toi. Mais moi, je surligne. Moi c'est ma méthode. Tu n'aimes pas ça, c'est correct, pas

de problème, fais toi en une, mais je veux qu'elle soit claire, pour t'amener à ce que je te demande de faire (ENS 4).

Je m'assois à côté d'eux, tu vas taper ces mots clé là. ... Tu vois j'ai rentré ça comme mots clé, on regarde ça ensemble. Ah ! tu vois ce site là, ça l'air intéressant, donc toi tu vas rentrer ces mots clés là. Donc là tu fais un survol de façon à les repérer. Par contre toi tu vas aller les lire, par exemple, c'est pas ma job, tu vas les lire (ENS 6).

La guidance peut aussi prendre la forme de stratégies de pré-écriture.

Je leur dis dès fois de jeter des idées sur une feuille, des mots qui te passent par l'esprit, tu vas faire un tri après. Si je le fais puis que ça fonctionne avec moi... (je suis un peu éparpillé) . Alors je leur transmets ma façon de me démêler (ENS 5).

Il y a beaucoup d'élèves qui choisissent l'organisateur graphique pour partir leur texte. Je dirais le plan oui, mais je ne le pousse pas coûte que coûte parce que je crois que c'est possible d'écrire un texte sans nécessairement avoir mis sur papier le plan. Oui, tu peux mettre sur papier la structure, les idées principales, mais si l'élève ne m'a pas écrit son sujet amené, posé, sa conclusion son ouverture, c'est pas grave. Oui, tu peux jeter sur papier les idées dont tu veux me parler (ENS 7).

Fait à remarquer, lorsque nous questionnons les enseignants sur ce que pensent les élèves de l'emploi de ces stratégies cognitives, d'élaboration comme celles mentionnées précédemment, les activités de réinvestissement, didactiquement prévues, ne semblent pas faire partie intégrante des étayages.

Les organisateurs graphiques, les élèves adoptent ça facilement ?

Ah oui, vraiment !

Qu'est qu'ils y trouvent ? Est-ce qu'ils font des commentaires ?

Honnêtement, je n'ai jamais posé la question pourquoi tu fais ça plutôt qu'un autre, mais je pense que c'est devenu comme un... on l'a travaillé beaucoup, c'est peut-être devenu un mécanisme, c'est peut-être plus facile pour eux de voir, d'un premier coup d'œil : ça c'est mes aspects, ça mes idées principales, puis je vais partir avec cette bulle-là. Je ne sais pas.

4.4.8 Pilotage des tâches

La catégorie de pilotage des tâches réfère à toutes les actions sensées favoriser les apprentissages et le développement de compétences, notamment la planification des apprentissages dans un contexte d'enseignement individualisé. C'est la catégorie **gestion des cahiers d'apprentissage** où la planification des apprentissages notionnels est déjà établie qui émerge des propos recueillis.

À une question portant sur l'apprentissage de la planification d'une tâche d'écriture, une participante indique qu'elle doit recourir à des documents complémentaires au cahier d'apprentissage tout en supprimant des activités jugées non pertinentes.

Ça manque. C'est pour ça qu'on a plusieurs feuilles qu'on donne aux élèves, qu'on a ajouté, qu'on fait des photocopies. Qu'on leur donne. Dans les livres, c'est pas toujours bien indiqué. Parfois, même dans les livres, il y a des choses qui ne correspondent même pas aux objectifs des examens. C'est souvent des pages qu'on va sauter (ENS 3).

D'autres évoquent la désuétude de certains matériels didactiques.

Mais là on a des cahiers cette année, qui sont mieux, mieux construits, la théorie, la plupart des travaux sont à faire. Je n'ai pas éliminé de pages disons. C'est la première question qu'ils posent parce que... que les

cahiers qu'on utilisait avant, c'était bien pour l'époque, mais ça fait presque 20 ans, il y a plein de choses inutiles maintenant (ENS 5).

Dans le cahier je leur dis les pages qui sont les plus susceptibles, qui sont vraiment plus pertinentes. Parce que j'en laisse tomber (ENS 8).

Pour certains enseignants, le fait que les cahiers d'apprentissage contiennent le corrigé questionne les limites de ce modèle. De plus, lorsqu'il s'agit du développement de compétences plus que de maîtrise de contenus, le cahier d'apprentissage semble limité.

Les compréhensions de lecture, ils ont le corrigé, alors ça... je ne dirais pas que les élèves copient les réponses intégralement, il y en a très peu. Je dirais que ça va bien de ce côté-là, mais les productions écrites... c'est plus ardu (ENS 5).

Il s'avère aussi, dans la perception d'enseignants, que les cahiers d'apprentissage constituent une difficulté supplémentaire pour certains élèves.

L'élève est supposé être très autonome et le cahier fait un peu la job de l'enseignant pour enseigner les notions. L'enseignant est là pour valider si l'élève a compris ou pas, finalement. Il faut que l'élève soit capable d'associer les idées dans le cahier, de mettre tout ça dans ses mots (ENS 3).

Des fois, dès la première page, ils viennent nous voir. C'est « je ne comprends pas la question ». En fait, c'est parce qu'ils ne sont pas habitués d'apprendre par la lecture. Lire des consignes. Je pense qu'ils sont plus habitués à ce qu'on les dise. (ENS 5)

Une enseignante évoque même que les cahiers d'apprentissage deviennent source de lassitude pour les élèves.

Particulièrement dans le 4061, l'« écoeurantite du cahier », elle ne vient pas toute au même moment. À un moment donné, quand je vois que ça n'avance plus : Ok !, on s'en va en prétest (ENS 4).

4.4.9 Synthèse des caractéristiques des étayages

L'analyse des fréquences laisse voir que les étayages de correction retiennent l'attention dans une forte proportion (39,5 %), mais qu'au-delà de la maîtrise du code grammatical, pour lequel les enseignants optent pour des interventions ciblées, c'est la notion de phrase qui semble être au sommet des préoccupations des enseignants participant à notre étude. Phrases trop longues, mal structurées, pensées maladroitement élaborées semblent caractériser les écrits de nombreux élèves. Le moyen le plus souvent privilégié par les enseignants consiste en des conseils sur la réduction de phrase.

Les étayages de guidage (22,5 %) montrent aussi une directivité très forte. Il émerge des entretiens que ces guidages visent deux objectifs, soient les guidages en vue de développer les compétences requises pour exécuter l'ensemble de la tâche et ceux visant la consolidation de ces apprentissages au moyen de pré-tests reproduisant les conditions d'examen. Les étayages de tissage, nous l'avons dit, sont peu nombreux. L'intertextualité, caractéristique selon nous essentielle des tissages, devrait pouvoir utiliser le texte produit par l'élève, erreurs comprises, comme un outil médiateur pour de nouveaux apprentissages. Or, c'est essentiellement sur des objectifs visant l'autorégulation des erreurs de surface que nous rencontrons des tissages correspondant à cette dernière caractéristique.

Les guidances sont plus fréquentes que les activités de tissage (24,6 %). Elles présentent une certaine variété d'activités d'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives, principalement des activités utilisant des textes modèles ou des

activités de modélisation pouvant favoriser le développement de stratégies métacognitives d'anticipation et de cas plus rares d'activités de pré-écriture. Quant au pilotage des tâches, nous avons retenu pour l'analyse des étayages ce qui correspondait à l'utilisation des cahiers d'apprentissage. Ce qui retient l'attention est que les enseignants utilisent les cahiers en effectuant des choix servant les objectifs du cours à suivre et laissent souvent tomber des éléments qui s'en éloigneraient. Il ressort également que l'apprentissage par cahiers peut présenter des difficultés pour les élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre en lisant.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre aborde l'interprétation des résultats présentés dans le quatrième chapitre. Des liens seront établis entre les données tirées de la présente étude et celles issues de cadre conceptuel au chapitre deux et des faits traçant l'état des lieux en FGA dont nous avons fait mention dans la problématique au chapitre un. Des éléments d'explication aux résultats obtenus seront fournis conformément à la question générale de recherche.

Comment enseigne-t-on l'écriture en contexte d'enseignement individualisé en formation générale des adultes ?

Pour répondre à cette question de recherche, il nous apparaissait indispensable d'explorer dans quel contexte cet enseignement est dispensé et de définir ce qui le caractérise. Nous considérons que le contexte d'enseignement individualisé qui y prévaut au deuxième cycle du secondaire constitue un environnement singulier dans le triangle didactique et que cette expérience doit présenter un savoir enseignant ayant des caractéristiques propres sur le plan didactique.

Schneuwly (2008) définit les « savoirs », comme des « ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborées, incorporées dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues » (p.64). Altet, Lessard, Paquay

et Perrenoud (2004) définissent quant à eux que le « savoir enseignant » est hétérogène et que cette hétérogénéité est aussi présente dans les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Ces savoirs seront abordés dans la première section.

Afin de faire émerger des caractéristiques didactiques de ce contexte d'enseignement individualisé, nous avons choisi l'enseignement de l'écriture, car la compétence à écrire représente un défi difficile à maîtriser, de même qu'un exercice complexe pour l'enseignant (Beucher, 2010, 2012 ; Garcia-Debanc 1996). Mais outre qu'il soit connu que la pratique de l'enseignement individualisé prédomine dans les CEA du Québec, et ce depuis plusieurs années, notre recension d'écrits ne nous a pas permis d'identifier des recherches s'étant penché sur cette réalité singulière de l'enseignement aux adultes au Québec. Nous étions d'avis que ce contexte présentait des particularités qui méritaient d'être explorées.

5.1 Sur les caractéristiques du contexte d'enseignement

L'analyse des modalités d'accueil des élèves en FGA permet de faire émerger un savoir enseignant fondé sur l'expérience de l'éducation des adultes d'aujourd'hui, transformée par la forte présence de jeunes adultes, souvent en difficulté avec l'écrit, en quête d'un premier diplôme. Ces accueils caractérisent en premier lieu le contexte d'enseignement. Nous associons le « contexte d'enseignement » au concept d'atmosphère décrit par Bucheton et Soulé (2008) en tant qu'espace subjectif qui organise la rencontre relationnelle, affective et sociale entre les individus confrontés à des enjeux communs. Ce thème est également associé à l'expérience, généralement positive, de l'éducation des adultes, (Rousseau et *coll.*, 2010 ; Marcotte et *coll.* 2010). Ce contexte d'enseignement est caractérisé par une volonté d'adaptation à une situation où de nombreux élèves fréquentant ces services d'enseignement montrent, selon les enseignants, des difficultés d'organisation dans leurs apprentissages

scolaires reliées au manque d'autonomie perçue chez la plupart d'entre eux. Au rôle de « récupération scolaire » évoqué par Bélanger et *coll.* (2009) s'ajoute donc, pour les enseignants, celui d'une nécessaire adaptation à la situation scolaire d'élèves en difficulté qui font le saut à l'éducation des adultes (Dumont et *coll.* 2013 ; Rousseau et *coll.*, 2010 ; Marcotte et *coll.* 2010, D'Ortun, 2009). Cette réalité des élèves en difficulté semble intégrée, tant aux discours des enseignants que sur le plan de l'organisation des apprentissages dans le CEA afin de prévenir ces difficultés. Il est possible que cette posture préventive se soit développée au fil des ans en raison de la forte présence d'élèves de moins de 24 ans provenant, avec ou sans transition, de l'école secondaire. Il émerge cependant que l'accueil se fait en vue de présenter un mode de fonctionnement qui ne se distingue pas nettement de ce que les élèves ont pu vivre auparavant au secondaire : aux règles d'assiduité, de ponctualité, de rendement, caractéristiques de l'expérience habituelle de l'école, seules s'ajoutent les particularités de l'enseignement individualisé et de l'apprentissage autonome dans les cahiers et les pré-tests (ou examens formatifs) qui organisent la séquence didactique à la FGA. Or, selon les perceptions des enseignants ayant participé à notre étude, la plupart des élèves qui fréquentent les CEA de notre étude ont de la difficulté à mener de manière autonome ces apprentissages dans ce contexte. Bien qu'aucune évaluation des stratégies cognitives et métacognitives qui établiraient les niveaux d'autonomie ne soit faite en entrée de formation dans les CEA, cette perception d'un manque est néanmoins appuyée par plusieurs données probantes sur des élèves en difficulté de niveau secondaire tant au plan de la lecture (Cartier, Butler Janosz, 2007; Langevin et *coll.*, 2006), qu'en écriture (Graham, Perrin, 2007 ; Troia, Shankland, Wolbers, 2012 ; Mason, Harris, Graham, 2007). Ces élèves en difficulté montrent souvent un répertoire restreint de stratégies cognitives et métacognitives, telles que l'autorégulation et l'autocontrôle. On voit donc émerger des interventions de nos participants une tentative de favoriser l'adaptation à ce contexte d'enseignement qui tente de responsabiliser l'ensemble des élèves à la gestion autodéterminée des

apprentissages qui ont pour la plupart, selon les dires des enseignants, encore besoin de quelqu'un pour les orienter.

5.2 Sur l'échéancier

Pour faciliter le développement de cette autonomie, les enseignants ont recours à l'établissement d'un échéancier caractérisé par un contrôle serré de la tâche en cours et sur la régulation des efforts. Ce recours à l'échéancier ne se distingue pas nécessairement de l'enseignement ordinaire : l'exposition préliminaire des objectifs à atteindre pour un cours étant un geste professionnel habituel que l'on retrouve au secondaire lorsqu'un enseignant s'efforce de clarifier la planification des savoirs et les intentions d'apprentissage. Cette planification diffère cependant de la classe ordinaire par cette délégation vers l'élève des responsabilités dans les apprentissages avec laquelle ces derniers ne sont pas familiers. Le recours à l'échéancier se veut donc une réponse adaptée aux particularités d'élèves au parcours scolaire atypique qui ne disposeraient pas nécessairement des ressources internes nécessaires pour gérer l'ensemble des savoir-faire à acquérir afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Leur fournir des repères temporels semble le moyen privilégié par les enseignants.

Nous remarquons certaines limites à ce recours à la dimension temporelle de l'échéancier. Ce qui émerge de l'utilisation que déclarent en faire les enseignants concerne les objectifs à atteindre au moyen des cahiers d'apprentissage, avec des dates potentielles, un nombre approximatif de pages à compléter par jour, par semaine, avant de s'engager dans une suite de pré-tests formatifs. La mise en œuvre de tels échéanciers précis vise ainsi à organiser la régulation des efforts de l'apprenant et permet à l'enseignant une supervision fortement cadrée. Si cette façon de faire vise à terme la prise en charge graduelle de sa formation par l'élève, donc de

son autonomisation, cette délégation des responsabilités est faiblement explicite dans les propos recueillis. La réponse de l'élève doit s'exprimer à l'intérieur d'un espace-temps prédéterminé où un rythme « acceptable » lui est proposé. L'enseignant en demeure toutefois le principal gestionnaire. Réduit cependant à cette fonction, l'échéancier pourrait ne se voir cibler que des objectifs de rendement en termes de régulation des efforts et n'agir que faiblement sur l'incompréhension, voire la procrastination éventuelle de la part d'élèves pour qui ce modèle d'enseignement ne serait pas optimal. Nous sommes d'avis que le recours à l'échéancier pourrait cependant permettre de développer explicitement des comportements d'autodétermination et d'autorégulation, caractéristiques du contexte andragogique d'apprentissage (Jézégou, 2005, Carré et coll. 2002), si à la détermination du temps requis pour atteindre des objectifs s'ajoutaient des objectifs d'autoévaluation des performances et la formulation d'objectifs d'apprentissage.

5.3 Sur le processus de diagnostic

Nous avons mentionné au chapitre quatre que dans les CEA ayant participé à notre étude, il n'existe pas de modalités d'évaluation des niveaux de compétences acquises en entrée de formation pour les élèves du deuxième cycle. Les enseignants doivent donc se fier le plus souvent à leur savoir d'expérience et à des manifestations observables pour situer les niveaux atteints par les élèves et décider ensuite des interventions à privilégier en vue de soutenir le développement des habiletés nécessaires à l'accomplissement de la tâche d'écriture. Certains enseignants choisissent de faire produire de courts textes, d'autres identifient déjà les difficultés en écriture en situation de lecture ; les difficultés d'organisation des idées se révèle être une grande préoccupation pour les participants à notre étude. Ce savoir enseignant est en conséquence hétérogène dans notre échantillon (Winrthner et Garica-Debanco, 2010) et révèle partiellement comment s'articule l'individualisation

de l'enseignement (Jézégou, 2005) en FGA. Pour chaque élève, les enseignants identifient des dysfonctionnements récurrents, ciblent des difficultés, hiérarchisent les savoirs préalables et organisent des pratiques répétées ; les enseignants s'engagent ainsi dans un processus diagnostique individualisé qui se définit au fur et à mesure de la réalisation des activités d'apprentissage. Ce processus d'évaluation des besoins n'est pas par ailleurs circonscrit dans le temps, c'est plutôt le rythme de l'élève qui est pris en compte. Nous ne trouvons pas non plus de tendance vers des démarches communes d'évaluation diagnostique dans les CEA visités. Cependant, peu de traces de discussions entre l'élève et l'enseignante permettant la validation des diagnostics émergent des entretiens. Seule une participante suggère une approche où l'élève peut autoévaluer son besoin, mais elle le fait sur des connaissances déclaratives au moyen d'une dictée trouée où l'élève peut choisir de consulter « la théorie » avant ou après l'évaluation diagnostique. Il appert donc que l'évaluation diagnostique demeure sous la responsabilité de l'enseignant et que peu de traces d'autoévaluation ou de co-évaluation émergent de notre corpus.

5.4 Sur la gestion des consultations individuelles

L'analyse de la gestion des consultations individuelles révèle une tension dominée par l'organisation du temps disponible et, semble-t-il, les choix didactiques qui en découlent. En effet, la forte hétérogénéité des parcours de formation des élèves présents au même moment dans les classes impose aux enseignants de morceler les tâches d'écriture en plus petits segments afin d'accompagner davantage d'élèves dans le développement de leur compétence à écrire et de contrer l'attente. Cette segmentation des tâches d'écriture, que l'on voit apparaître dans des expressions telles que *paragraphe* (4^e mot le plus fréquent : 147 occurrences) *un paragraphe à la fois*, *paragraphe par paragraphe* montre que les enseignants choisissent de voir les élèves plus souvent et de ce fait, visent à contrer la tension imposée par la liste au

tableau et les consultations trop longues que requerraient l'évaluation de textes plus longs, voire des textes complets. Ce choix didactique nous semble cependant davantage motivé par ce motif de disponibilité que par des considérations plus didactiques, voire orthodidactiques, même si ce choix est en soi très judicieux. En effet, il est largement documenté que des élèves éprouvant des difficultés scolaires dans une discipline profitent grandement de rétroactions fréquentes et que celles-ci ont un impact significatif sur les performances à court et moyen terme (Graham, Hebert, & Harris, 2015 ; Hattie, Timperley, 2007). Si elles sont agrémentées de discussions métacognitives, elles sont également susceptibles d'avoir un impact durable. Il nous apparaît donc clair que les caractéristiques environnementales du dispositif d'enseignement individualisé ont un impact sur les choix didactiques des enseignants et que ce choix, même contraint, est en définitive approprié.

5.5 Sur les préoccupations didactiques

Bucheton et Soulé (2008) postulent que cinq préoccupations forment les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe. Ces préoccupations font état des conditions de l'atmosphère dans lequel se déroulent les apprentissages, du pilotage des tâches, du tissage entre celles-ci, des étayages fournis aux élèves et les objets de savoirs, tels que les techniques. Ces préoccupations sont hiérarchiquement situées et définissent cet agir enseignant qui se caractérise par différentes postures que nous avons retrouvées, pour la plupart, dans les pratiques déclarées des participants à notre étude. Aux postures de contrôle et d'accompagnement se succèdent dans l'ordre de fréquence les postures de contre-étayage et d'enseignement. Seule la posture de lâcher-prise n'a pas trouvé d'écho significatif dans les entretiens.

5.6 Sur les postures de contrôle

L'analyse des postures permet de révéler les tensions entre, principalement, deux types de postures, soit les postures de contrôle et les postures d'accompagnement. Il ressort que l'ensemble des enseignants de notre étude adoptent des postures de contrôle serré (48 % des encodages) à un moment ou à un autre de la tâche d'apprentissage. Ces postures se manifestent tant au plan microstructurel (la phrase) que macrostructurel (le texte) de la tâche d'écriture. Il semble que les enseignants adoptent cette posture en raison de la très grande complexité de la tâche d'écriture et de l'expérience de son difficile apprentissage par les élèves. Les références aux conceptions selon lesquelles la production écrite serait une séquence linéaire sont dominantes. Or, bon nombre de chercheurs (Hayes, 1996 ; Mason, Harris, Graham, 2007 ; Kellog, Olive et Piolat, 2007) insistent sur la dimension fortement itérative du processus rédactionnel, faisant état que le scripteur effectue tout au long de la tâche d'écriture des allers retours entre les différentes composantes du processus rédactionnel. Cette conception séquentielle de l'écriture soulève des interrogations. Chaque « étape » est fortement contrôlée : lecture et prise de notes, élaboration d'un plan divisé par aspects, sources documentaires et citations, rédaction d'un brouillon et corrections pour aboutir à l'édition du texte final. Les enseignants demandent aux élèves de valider le plus souvent auprès d'eux s'ils sont dans la bonne direction. C'est ainsi que l'enseignant, plutôt que l'élève, effectue le monitoring des « séquences » : *À chaque étape, ils me les montrent. Ou moi-même je vais voir systématiquement. Les fiches, le plan, ton texte : il est correct ?*

Ce que révèle ce monitoring effectué par les enseignants sur ces éléments du processus rédactionnel indique que ce sont surtout les « plans pour dire » (*plan to say* (Hayes, 1996) qui sont travaillés avec les élèves : notes de lecture, schémas organisateurs, de cartes conceptuelles, mais aussi sous forme de plans de texte préformatés par les enseignants. Des plans semblables se retrouvent d'ailleurs en

situation d'examen auxquels des points sont attribués. Ces façons de faire vont dans le sens des constats de Chartrand et Lord (2013) et des résultats de Garcia-Debanco (1986) qui mentionnent à cet égard que ce sont surtout les « plans pour dire » qui sont traditionnellement travaillés dans les classes au détriment des deux autres plans, soit les plans pour faire, et les plans pour écrire. Précisons que les opérations de planification de l'écrit, dont les impacts positifs ont été analysés maintes fois par la recherche (Graham et Perrin, 2007 ; Mason, Harris et Graham, 2007 ; Kellogg, Olive et Piolat, 2007) incluent les autres opérations cognitives de planification, soit les plans pour faire et les plans pour écrire. Les plans pour faire, c'est-à-dire les plans révélant la forme discursive à produire, dans le cas qui nous occupe, un texte de type informatif visant à informer sur un sujet divisé en quelques aspects surtout descriptifs, sont fortement contrôlés par les enseignants ayant participé à notre étude. Les plans sont d'ailleurs fournis, uniformes et notés. Quant aux « plans pour écrire », comprenant par exemple l'élaboration d'un vocabulaire contextualisé, nous n'en trouvons pas de trace dans les propos recueillis si ce n'est qu'une enseignante enseigne l'élaboration de cartes conceptuelles qui constitue une activité de pré-écriture pouvant constituer « un plan pour écrire ».

Avec ce contrôle exercé par l'enseignant sur l'exécution de la tâche d'écriture, nous émettons l'avis que ce monitoring des activités cognitives du processus rédactionnel même partiel, qui est du ressort des stratégies d'autorégulation, devrait être davantage de la responsabilité de l'élève afin de favoriser chez lui le développement des stratégies d'autorégulation. Cependant, il nécessite un enseignement dont nous relevons peu de traces dans les entretiens. Si cet apprentissage se réalise chez l'élève, il se fait donc de manière implicite au moyen d'activités répétées. Nous estimons que le contexte d'enseignement individualisé, rapide, visant l'essentiel, semble encourager cette posture de contrôle. Il s'agit pour les enseignants d'agir sur ce qu'il semble possible de contrôler en évitant de multiplier les étapes et de surcharger

l'élève de connaissances approfondies sur l'ensemble du processus rédactionnel. « Mais dans son profil, il s'en va faire un DEP en boucherie. Fait que c'est tu si grave que ça les participes passés des verbes pronominaux ? (ENS 4) », « C'est d'essayer de rendre l'élève fonctionnel, simplement (ENS 5) ».

5.7 Sur les postures d'accompagnement

Lorsque les enseignants adoptent des postures d'accompagnement, ils jouent le rôle d'observateur et se retiennent le plus souvent d'intervenir (Bucheton et Soulé, 2008). Cette posture est celle qui est la deuxième la plus fréquemment déclarée dans notre étude (38 %). Plusieurs unités de sens renvoient à une volonté d'adopter ces postures plus autonomisantes (Jézégou, 2008) dans des propos tels que « Des fois, c'est bon qu'ils essaient de trouver par eux-mêmes, avant que je leur dise toujours quoi faire » (ENS 4). Les enseignants postulent que les élèves n'arrivent pas vierges de connaissances et de compétences et qu'ils peuvent puiser dans leurs ressources personnelles, tant pour choisir un sujet sur lequel écrire que pour se donner des moyens, tels le doute orthographique, pour résoudre des problèmes grammaticaux. Les possibilités de d'auto-direction devraient donc être conséquentes (Jézégou, 2005 ; Carré et coll. 2002). Or, cette possibilité d'offrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages est assurément souhaitable, mais cette posture exige un investissement considérable sur le temps disponible, considérant que les enseignants ne peuvent organiser des activités de discussions d'où pourraient émerger les prises de conscience nécessaires à l'apprentissage et à la construction des savoirs. En dépit du fait que ces postures soient fréquentes et qu'elles permettent le développement d'un véritable dialogue pédagogique, il ressort que les postures d'accompagnement sont en tension constante avec les postures de contrôle. Les exigences de la tâche en cours, la préoccupation d'efficacité dans la gestion des consultations individuelles, des

parcours de formation et des objectifs de diplomation font en sorte que les enseignants se voient contraints d'exercer malgré tout un contrôle serré des apprentissages : « Je veux que l'élève s'interroge, qu'il essaie de trouver par lui-même. Je lui dis : va à ta place, corrige, puis reviens me voir. Si l'élève ne l'a pas trouvé après, je le souligne, puis je lui explique la règle » (ENS 3). Là encore, on voit que le temps disponible joue un rôle où l'enseignant se voit contraint d'opérer des interventions rapides, fonctionnelles, qui, sans être moins efficaces n'en sont pas néanmoins optimales sur le plan didactique. En réponse au manque d'autonomie perçu des élèves, à la très grande complexité inhérente à la tâche d'écriture, à la maîtrise du code et aux exigences du contexte d'enseignement qui contraint les acteurs à une gestion de classe efficace pour le plus grand nombre, les enseignants se voient contraints à prendre largement en charge la maîtrise fonctionnelle de la tâche tout en souhaitant afficher le plus souvent possible des postures d'accompagnement.

5.8 Sur les postures de contre-étayage

Rappelons d'abord que ces postures sont des variantes des postures de contrôle, qu'elles sont peu nombreuses, mais témoignent-elles aussi de cette tension entre la volonté d'accompagner et les postures de contrôle. Il est en effet difficile de délimiter jusqu'où il faut « aider » un élève, à plus fortes raisons que les rencontres élèves-enseignants en FGA sont rapides et plus ou moins fréquentes. S'il est possible dans une classe ordinaire en formation générale des jeunes (FGJ), où l'enseignement est planifié, de connaître ce qui a été enseigné et à qui cet enseignement a été donné, il en va autrement dans une classe en FGA où les enseignants ne peuvent avoir la même acuité dans l'évaluation des acquis des élèves à qui ils enseignent. La difficile gestion des consultations individuelles en témoigne. Les postures de contre-étayage ne sont donc pas intentionnelles, mais éclairent la difficulté pour les enseignants d'identifier chez l'élève les niveaux d'habiletés acquises. Sans doute, devant les manifestations

d'incompréhension exprimées par certains élèves, les enseignants se voient contraints de modéliser plus fortement jusqu'à presque faire à la place de ceux-ci. Là encore, le temps disponible pour les élèves peut avoir une influence sur cette posture.

5.9 Sur les postures d'enseignement et de lâcher-prise

Lorsqu'il adopte des postures d'enseignement, l'enseignant formule, structure les savoirs, la place du métalangage est forte. Ce métalangage désigne des savoirs essentiels qui concernent l'ensemble des éléments discursifs désignant les éléments de la structure du texte et les éléments de la maîtrise des règles orthographiques et grammaticales. Il semble qu'en FGA, en raison des grandes difficultés perçues des élèves, l'impression de retards trop importants, du temps disponible pour enseigner et du temps disponible pour les élèves pour se former, que des notions, a priori difficiles, comme certains éléments grammaticaux, font en sorte qu'ils soient contournés. Le métalangage est vulgarisé en vue d'écarter des problèmes grammaticaux peu fréquents ; des énoncés tels « aller à l'essentiel », « c'est rendre l'élève fonctionnel » révèlent une posture qui tient compte des besoins immédiats des élèves, soit d'obtenir les préalables à la formation professionnelle ou l'obtention du DES, et non pas de maîtriser des contenus notionnels peu significatifs, de l'avis des enseignants. Cette difficile maîtrise des sous-systèmes de la langue (Reuter, 1996) est stratégiquement ciblée, afin de réduire au maximum les pénalités liées aux critères de maîtrise de la langue, comme nous le verrons plus loin. Quant aux postures de lâcher-prise, elles n'ont trouvé que peu d'écho dans les entretiens. S'il est apparu une forme de lâcher-prise, c'est au sens d'abandon de contenus difficiles auquel il faudrait faire référence et non au gage de confiance ou de refus d'intervenir dont font mention Bucheton et Soulé (2008). Certaines des remarques sur les postures d'enseignement pourraient dès lors s'inclure dans cette posture de lâcher-prise où les enseignants

visent moins l'enseignement des éléments grammaticaux prescrits, mais davantage un contrôle des difficultés ciblées, en écartant les obstacles jugés trop difficiles.

5.10 Sur les caractéristiques des étayages enseignants

L'analyse des étayages nous permet de révéler que les postures de contrôle et d'accompagnement se manifestent également dans les étayages de correction et de guidage, qui représentent dans la typologie de Beucher (2010, 2012) les niveaux de directivité les plus élevés. C'est par la pratique répétée de rédactions sous forme de pré-tests que nous pouvons discerner comment se développe la transition entre une performance assistée et une performance autonome (Bruner, 1983). Il émerge avec force que les enseignants pratiquent une forte directivité, surtout sur les activités de gestion de la tâche d'écriture et que si certaines activités laissent voir qu'elles peuvent susciter le développement de stratégies d'autorégulation, elles sont peu nombreuses et ne semblent pas faire explicitement l'objet de réinvestissements. L'approche semble en général demeurer directive tant sur le plan des activités stratégiques que sur les activités portant sur la maîtrise de la langue.

5.11 Sur les corrections

Deux types d'étayage de correction ont été analysés. Les corrections de surface visent la résolution des problèmes grammaticaux, orthographiques et reliés à la ponctuation et à la syntaxe, alors que les étayages de correction profonde visent les processus reliés à révision, à la relecture critique, à l'organisation logique, etc. L'analyse de fréquence des encodages laisse voir que les étayages de corrections de surface sont ceux qui retiennent le plus l'attention des enseignants, mais qu'au-delà de la maîtrise du code grammatical, pour lequel les enseignants optent pour des interventions

ciblées, c'est la notion de phrase qui rejoint l'ensemble des préoccupations des enseignants participant à notre étude. Phrases trop longues, mal structurées, pensée maladroitement élaborée semblent caractériser les écrits de nombreux élèves. Le moyen le plus souvent privilégié par les enseignants consiste en des activités de réduction de phrase. Mais ces activités se révèlent sous leur forme injonctive : « *moi c'est pas compliqué : un verbe par phrase* », nous dit une enseignante. Ce mode directif de la solution laisse voir que les enseignants, même s'ils reconnaissent que le problème d'une syntaxe mal maîtrisée est répandu, ne peuvent élaborer de stratégies d'enseignement où l'élève pourrait explorer, par exemple, les manipulations syntaxiques de l'effacement, du remplacement, de l'addition ou du déplacement pour amener celui-ci à explorer les ressources de la langue. Ce type d'activité prend cependant beaucoup de temps et le succès n'est pas immédiat. Le temps disponible dans le contexte d'enseignement individualisé semble encore une fois limiter les choix didactiques des enseignants. Il est possible également que le recours aux manipulations syntaxiques ne fasse pas partie des stratégies d'enseignement des participants.

Quant aux activités de corrections profondes, c'est au moyen de tâches d'écriture répétées que les enseignants tentent de conduire les élèves à diminuer les impacts des difficultés orthographiques, syntaxiques et discursives. C'est le plus souvent dans un ordre séquentiel qu'il leur est suggéré de planifier la révision et la relecture critique. Les élèves sont amenés à vérifier selon des séquences semblables : structure du texte, marqueurs de relation, division en paragraphes, organisateurs textuels, puis les corrections de surface. Toutefois, lorsque l'on associe ces étayages de correction profonde aux opérations de mise en texte, on voit apparaître une toute autre interprétation. L'on sait que les opérations de mise en texte sont lourdes cognitivement puisque les élèves doivent apprendre à gérer simultanément plusieurs sous-systèmes de la langue (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005). Ces multiples

étayages rapprochés et répétés par les enseignants en FGA peuvent donc avoir un effet sur la régulation des opérations de mise en texte et rendre compte d'un certain avantage de l'enseignement individualisé sur l'enseignement en classe ordinaire. En effet, ce constat diffère de ceux de Chartrand et Lord (2013) qui ont montré que les opérations de soutien à la mise en texte sont peu présentes dans les classes de français au secondaire du Québec. Le fait qu'en classe de français en FGA le nombre d'élèves écrivant simultanément est significativement moins élevé qu'en classe du secondaire semble donner à l'enseignant une plus grande marge de manœuvre pour soutenir les élèves lors de cette étape cruciale du processus d'écriture.

5.12 Sur le guidage

Les étayages de guidage montrent aussi une directivité très forte. Il émerge des entretiens que ces guidages visent deux objectifs, soient les guidages en vue de développer les compétences requises pour exécuter l'ensemble de la tâche et ceux visant la consolidation de ces apprentissages au moyen de pré-tests reproduisant les conditions d'examen. La gestion de la tâche d'écriture, nous l'avons dit, révèle une conception selon laquelle le processus rédactionnel est séquentiel plutôt qu'itératif. En effet, dans les propos analysés, on distingue que la tâche d'écriture, qui implique la composante de la lecture, est divisée en étapes distinctes, chacune fortement contrôlée. Lecture et annotations de textes, fiches de lecture, élaboration d'un plan où apparaissent les aspects du sujet traité, le tout complété dans une session de trois heures. Puis, dans une session subséquente, également de trois heures, l'élève produit une rédaction d'environ 400 à 450 mots. Cette dimension séquentielle n'est pas fortuite. Elle reproduit les conditions d'examen. À cet égard, une recherche de fréquence de mots révèle que le terme « examen » fournit un éclairage intéressant : on compte 170 occurrences pour ce terme, ce qui constitue le deuxième terme didactique le plus fréquemment énoncé par les participants à notre étude. Cette forte présence du

terme peut laisser croire que les enseignants accordent une place prépondérante à l'évaluation sommative dans leurs étayages. Cette préoccupation n'est évidemment pas exclusive aux enseignants de la FGA, mais met en évidence que les élèves qui fréquentent les services de l'éducation des adultes le font souvent pour obtenir un diplôme ou des préalables à d'autres formations. La réussite aux examens est donc incontournable. Mais sur le plan didactique, cette pratique de l'examen peut aussi être vue comme une stratégie d'enseignement qui permet à l'élève d'autoréguler sa performance à partir de bases qu'il a lui-même construites en réalisant plusieurs textes formatifs de la même forme. Plusieurs recherches font état de ces schémas de textes inscrits en mémoire à long terme chez le scripteur auquel ce dernier se réfère dans les opérations de planification (Hayes, 1996 ; Beireter et Scardamalia, 2005 ; Kellog, Olive, Piolat, 2007). Pour les élèves fréquentant des CEA, le fait de pouvoir répéter plusieurs fois un même schéma peut donc avoir un effet structurant sur les opérations de planification. Il demeure cependant que cet effet souhaité n'est jamais explicitement évoqué.

5.13 Sur le tissage

Les étayages de tissage, nous l'avons dit, sont peu nombreux. L'intertextualité, caractéristique essentielle des tissages, selon nous, devrait pouvoir utiliser le texte produit par l'élève, erreurs comprises, comme un outil médiateur pour de nouveaux apprentissages. Or, c'est principalement sur des objectifs visant l'autorégulation des erreurs de surface que nous rencontrons des tissages correspondant à cette dernière caractéristique. Il se peut que des tissages s'établissent, de manière implicite, d'une pratique d'écriture à l'autre et que l'élève développe des stratégies d'ajustements caractéristiques des activités d'autorégulation (Graham, Herbert et Harris, 2015 ; Hocke, Schumaker et Deshler, 2001), à plus forte raison qu'il améliore sans doute ses performances lui permettant de se présenter en salle d'examen avec confiance.

Toutefois, la pratique répétée mise à part, nous n'avons pas analysé d'activités de ce type déclarées par les enseignants à ce sujet. Nous nous expliquons cette quasi-absence d'étayage de tissage soit à cause des limites de temps disponible ou par la méconnaissance chez les enseignants de l'existence d'autres stratégies d'autorégulation que les prétests et de leur nécessaire enseignement.

5.14 Sur la guidance

Les guidances sont plus fréquentes que les activités de tissage. Elles présentent une certaine variété d'activités qui évoquent implicitement le recours à des stratégies d'enseignement ou à des stratégies d'apprentissage. Les enseignants ont recours à des pratiques de modélisation, à des textes modèles ou à des cas plus rares d'activités de pré-écriture. L'enseignant de français en FGA a souvent l'occasion lors de consultations individuelles, d'exposer ses propres stratégies, ses propres préférences devant l'élève. Nous remarquons cependant qu'elles sont proposées aux élèves sur le mode de la suggestion, mais qu'elles ne sont pas complétées par des discussions de réinvestissement sur leur validité, leur utilité ou leur transférabilité. Là encore, est-ce dû aux contingences liées au contexte d'enseignement individualisé et des limites imposées aux consultations individuelles, ou encore est-ce dû à une méconnaissance chez les enseignants de l'efficacité des activités de réinvestissement ? Cela demeure une possibilité d'interprétation que des séances d'auto-confrontation auraient pu révéler. Quant au recours aux textes modèles, ils présentent l'avantage d'offrir à l'élève la possibilité d'évaluer ses performances au regard des résultats attendus. Le texte modèle réfère encore une fois au schéma de la tâche d'écriture (Hayes, 1996 ; Beireter et Scardamalia, 2005 ; Kellog, Olive, Piolat, 2007).

5.15 Sur le pilotage des tâches

Le pilotage des tâches réfère à toutes les actions sensées favoriser les apprentissages et le développement de compétences. Ces pilotages ont été analysés dans la catégorie gestion des cahiers d'apprentissages. L'analyse permet de rendre compte des limites déclarées par les enseignants sur ce type de matériel sensé favoriser le développement de la compétence à écrire, car même s'ils sont largement répandus dans les CEA, les cahiers d'apprentissages reçoivent cependant une appréciation mitigée de part et d'autres. Une enseignante évoque la possibilité qu'il soit difficile pour certains élèves d'apprendre en lisant dans des cahiers d'apprentissage. Cette remarque n'est pas anodine et va dans le même sens que Cartier, Butler, Janoz (2007) lorsqu'on évalue comment les élèves de milieu défavorisés en première secondaire utilisent les cahiers d'apprentissage. Ces élèves en difficulté montrent le plus souvent des stratégies reliées à l'exécution de la tâche elle-même, mais en revanche montrent peu de stratégies reliées au lire pour apprendre, démontrant ainsi leur difficulté à autoréguler leurs apprentissages en se fixant des buts.

5.16 Synthèse des caractéristiques

Les données analysées permettent de rendre compte du fait que le contexte d'enseignement individualisé en FGA exerce à l'évidence une influence sur les pratiques enseignantes et qui se traduit le plus souvent par une prise de contrôle sur l'ensemble des activités d'apprentissage où peu de choix sont offerts à l'élève. La gestion du manque d'autonomie présumé des élèves fréquentant la FGA se traduit par le recours à un échancier qui régit tout particulièrement la régulation des efforts des élèves sans toutefois formuler d'objectifs d'apprentissage autre que l'adéquation aux exigences de l'examen. L'autre influence du contexte d'enseignement individualisé s'exprime dans la difficile gestion des consultations individuelles. Ce contexte fait en

sorte que les enseignants, afin d'éviter des attentes trop longues, ont recours le plus souvent à la segmentation des tâches d'écriture qu'ils prescrivent aux élèves. Cette façon de faire a une double utilité : diminuer l'attente et multiplier les occasions de monitoring. Ce faisant, les enseignants ayant participé à notre recherche peuvent exercer une surveillance accrue des niveaux de performances des élèves et prescrire les activités nécessaires afin de leur permettre d'atteindre les seuils de réussite. Cette surveillance se caractérise par un niveau de contrôle élevé sur l'ensemble des apprentissages qui se réalise surtout par des pratiques répétées de prétests. L'analyse du contexte d'enseignement montre aussi que les pratiques d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle présentent des particularités plus pédagogiques qu'andragogiques. En effet, ce qui distingue l'enseignement aux adultes de l'enseignement aux jeunes, notamment l'appui sur le concept de soi, la prise en compte de l'expérience de l'adulte, l'autodétermination, etc. ne trouve que peu d'écho dans les pratiques déclarées par les participants à notre étude. Nous sommes en présence essentiellement de pratiques pédagogiques traditionnelles qui s'expriment à travers une prise de contrôle de l'enseignement et des apprentissages, sur une tâche ciblée, mesurée. L'objectif est la réussite des examens. Les niveaux d'ouverture à l'expérience de l'apprenant sont donc presque inexistantes. Ces résultats vont dans le sens de Jézégou, (2005). L'approche d'enseignement individualisé en FGA d'aujourd'hui, particulièrement au 2^e cycle du secondaire présente toutes les caractéristiques d'une individualisation institutionnelle qui traduit, selon Jézégou, une ouverture très faible, voire une fermeture à l'expérience de l'apprentissage autodirigé. L'enseignement individualisé de l'écriture s'appuie sur un cadre pédagogique prédéterminé et imposé aux apprenants auxquels on accorde peu de liberté de choix. Nous avons vu qu'en dépit d'un désir d'accompagner les élèves dans le développement de compétences et la construction de savoirs, la plupart des interventions ont les caractéristiques des postures de contrôle pédagogique. Ces résultats vont ainsi dans le sens de Voyer, Brodeur Meilleur, (2012), Dumont et coll. (2013), Marcotte et coll. (2010) à l'effet que les enseignants sont somme toute mal

outillés pour enseigner dans un CEA. À l'évidence, les caractéristiques de l'andragogie leur sont mal connues étant donné que ce paradigme n'est plus guère enseigné dans les universités dans les programmes de formation initiale depuis le début des années 2000. On ne saurait reprocher aux enseignants cet état de fait.

Enfin, deux constats concernant la didactique du français retiennent notre attention. Le premier concerne la tâche d'écriture. Cette dernière est enseignée de manière à consolider la perception restreinte qu'elle se présente comme une séquence, divisée en étapes, alors que son caractère itératif est presque toujours éludé. Le deuxième constat concerne le peu d'espace qu'occupent les stratégies favorisant l'autorégulation. Peu de tissages entre les tâches, peu de discussions sur l'efficacité des stratégies déployées ont été révélés dans les pratiques déclarées par les enseignants ayant participé à notre étude. Certes, le contexte d'enseignement individualisé où prédominent les postures de contrôle donne des résultats puisque de nombreux élèves réussissent, mais l'enseignement individualisé qui leur est prodigué diffère peu de l'enseignement traditionnel. Ces résultats vont dans le sens de Chartrand et Lord (2013) à l'effet que la recherche en didactique du français n'a que peu d'échos dans les *habitus* des enseignants du secondaire. Force est d'admettre que ce constat s'applique aussi aux enseignants de français au 2^e cycle en formation générale des adultes.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectifs de décrire dans un premier temps le contexte d'enseignement individualisé de l'écriture qui a cours en FGA, considérant que ce contexte, composante du triangle didactique, présentait des particularités qui méritaient d'être explorées. Par la suite, nous avons exploré sur plan didactique comment cet enseignement se réalise au moyen de l'analyse des étayages que fournissent les enseignants lors de leurs consultations individuelles auprès des jeunes adultes. Enfin, l'interprétation que nous avons développée nous permet de dégager certaines caractéristiques de l'enseignement individualisé de l'écriture en FGA qui a cours au deuxième cycle du secondaire.

Les principales caractéristiques de l'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle à la FGA font émerger des fortes tensions créées par le contexte d'enseignement. Ces tensions se manifestent sur les plans de l'encadrement serré des apprentissages révélés par le recours à l'échéancier qui vise davantage la régulation des efforts que la formulation d'objectifs d'apprentissages. Le recours à l'échéancier se veut ainsi une réponse adaptée aux particularités d'élèves au parcours scolaire atypique qui ne disposeraient pas nécessairement des ressources internes pour gérer l'ensemble des savoir-faire à acquérir afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Ces caractéristiques individuelles des élèves, davantage perçues qu'évaluées formellement, font en sorte que les enseignants montrent des postures de contrôle se manifestant plus fortement que les postures d'accompagnement. Ces postures de contrôle sont également conditionnées par la tension exercée par la liste de noms au tableau régissant les consultations individuelles. Afin d'éviter une attente trop longue

pour les élèves, les enseignants morcellent les tâches d'écriture en multipliant les interventions et les indications de procédures séquentielles à suivre. À l'opposé, même si les enseignants souhaitent adopter des postures d'accompagnement, ces derniers n'en manifestent peu puisque ces postures exigent un investissement considérable sur le temps disponible lors des consultations individuelles, considérant qu'ils ne peuvent animer des discussions d'où pourraient émerger pour les élèves les prises de conscience nécessaires à l'apprentissage et à la construction des savoirs. Une seule enseignante de notre échantillon favorise l'apprentissage par les pairs en organisant sa classe en îlots où l'on retrouve des élèves regroupés par niveau d'enseignement. Ces postures de contrôle font également écho aux forts niveaux de directivité des étayages fournis par les enseignants. Le dispositif d'enseignement individualisé associé aux caractéristiques individuelles des élèves influe donc sur les choix didactiques des enseignants. Quand ceux-ci choisissent de segmenter les tâches d'écriture, les enseignants choisissent de voir plus d'élèves et de les voir plus souvent. Ils visent ainsi à contrer la tension imposée par la liste au tableau et les consultations trop longues que requerraient l'évaluation de textes plus longs, voire des textes complets. Cette caractéristique multiplie, fort à propos cependant, les occasions aux enseignants de fournir des rétroactions aux élèves qui ne peuvent qu'en bénéficier. Cela étant, on constate que ces rétroactions révèlent que l'enseignement individualisé de l'écriture en FGA est fortement contrôlé, divisé en étapes centré sur la tâche en cours, accompagné pas à pas. Les difficultés sont ciblées au cas par cas et l'enseignant en est le principal évaluateur. Si les élèves, par des pratiques répétées, mettent à profit le développement de leur compétence, ils ne semblent pas développer consciemment de stratégies d'autorégulation.

Cette prise de contrôle des apprentissages par les enseignants va dans le sens des constats de Jézégou (2005) concernant l'individualisation de l'enseignement quant au degré d'ouverture en formation. À l'évidence, le contexte d'enseignement

individualisé de l'écriture un deuxième cycle du secondaire présente très peu d'ouverture et se caractérise par une individualisation institutionnelle très forte, par une forte propension à la préparation aux examens et moins à l'expérience de l'écriture dans ses dimensions affectives, sociales, linguistiques et cognitives. Ainsi décrit, ce contexte d'individualisation institutionnelle de la FGA ne semble pas offrir l'environnement propice au développement de comportements d'autocontrôle et d'autorégulation, notamment en ce qui concerne le développement de la compétence à écrire puisque ce sont les enseignants qui exercent le plus souvent un contrôle serré de l'ensemble des phases de la séquence didactique. Certes, on pourrait penser que les élèves fréquentant ces services d'enseignement y sont, entre autres préoccupations, surtout pour obtenir les diplômes ou prélabes pour lesquels ils doivent réussir des examens sanctionnés, il n'en demeure que dans une perspective de développement de compétence, cette institutionnalisation de l'éducation des adultes à la FGA soulève des questions. L'individualisation de l'enseignement devrait en effet pouvoir favoriser l'autodétermination et le sens des apprentissages conséquents. Or, s'il est admis que les élèves de la FGA dont nous parlent les enseignants manquent d'autonomie, nous ne trouvons que peu de traces explicites d'une délégation graduelle de responsabilités dans les étayages (Bruner 1983), si ce n'est que de quelques situations où les activités proposées suggèrent que peuvent se déployer des stratégies d'autorégulation. L'accent semble mis davantage sur l'accomplissement de tâches spécifiques et sur la réussite des examens que sur le développement de ces stratégies d'apprentissage transférables. Ainsi, dans un dispositif d'individualisation favorisant le développement de l'autonomie, nous devrions voir que les comportements les plus autodirigés sont également les plus autodéterminés et les plus autorégulés dans la mesure où le dispositif offre des possibilités de contrôle pédagogique par l'apprenant (Jézégou, 2005). À l'évidence, les résultats de notre recherche montrent que ces conditions de développement des comportements d'autodirection propres à l'andragogie ne sont pas réunies dans les classes de français en FGA au deuxième cycle du secondaire.

Limites de la recherche

Le type de recherche exploratoire que nous avons proposé ne peut en aucun cas permettre de formuler des généralisations, mais peut proposer des bases pour des recherches ultérieures. Le nombre restreint d'enseignants de notre échantillon et la nature même des données recueillies limite l'étendue de nos résultats. Des observations directes auraient été certes plus riches et auraient pu être confrontées aux pratiques déclarées. Le contexte de négociation de la convention collective de 2015 s'ajoutant aux contraintes ne nous a pas permis d'élaborer un tel devis de recherche. De plus, l'existence possible d'un biais pour les enseignants résultant du rôle professionnel de conseiller pédagogique du candidat à la maîtrise peut avoir influencé les propos tenus par six participants sur huit. C'est pourquoi nous avons cherché à en atténuer les effets de deux façons. La première, en recourant à une technique d'entretien — l'instruction au sosie — qui invitait les participants à décrire leurs pratiques, au plus près possible des activités quotidiennes d'une classe de français de 2^e cycle en FGA. Les questions de type « pourquoi » étaient exclues du canevas d'entretien afin d'éviter la reconstruction après coup. Toutes informations recueillies exprimant des conceptions trop générales sur l'enseignement ont ainsi été exclues du corpus de données. Deux verbatim ont été, pour cette raison, exclus de la base de données, le chercheur n'ayant pas réussi à conduire ces deux interlocuteurs à tenir des propos portant sur les gestes et les étayages en classe. Par ailleurs, l'un des deux enseignait en formation à distance et l'autre à des adultes plus âgés. La deuxième façon a été de rencontrer deux enseignantes qui étaient inconnues du candidat à la maîtrise dans deux autres CEA. Ces dernières ont permis de conclure à la saturation des données en confirmant la majeure partie des pratiques déclarées par les enseignants connus du chercheur.

Retombées possibles

Les constats de recherche que nous proposons pourront servir de base à des recherches ultérieures sur l'enseignement individualisé. Il serait intéressant d'approfondir certains résultats de notre recherche en incluant les effets de l'enseignement individualisé sur les performances des élèves au moyen de pré-tests diagnostics dans un devis expérimental incluant des pratiques d'enseignement explicite de stratégies d'autorégulation. D'autres recherches pourraient aussi explorer ce que les élèves disent du développement de leur sentiment d'autocontrôle en écriture durant leur parcours en FGA, dans ce contexte d'enseignement individualisé, notamment en ce qui concerne les cours de français et leur sentiment de compétence en écriture.

Deux faits importants nous apparaissent enfin essentiels. Il nous faut questionner cette conception séquentielle et linéaire de la pratique d'écriture. Dessert-elle le développement d'une compétence durable, particulièrement pour des élèves désirant poursuivre des études post secondaires? De plus, le recours peu développé aux stratégies cognitives et métacognitives, tels qu'en témoignent les données issues de nos entretiens, nous amène à nous questionner sur l'état des connaissances des enseignants sur la valeur de l'enseignement de ces stratégies.

Devant l'imminence de l'implantation obligatoire du nouveau pédagogique en FGA au cours des années 2017-2018, le fait d'obtenir un certain éclairage, certes encore incomplet, sur les pratiques en cours en classe de français en FGA nous permet néanmoins d'identifier sur quelles bases se développera le changement de paradigme FGA dans les années à venir et d'observer quels changements s'effectueront dans les pratiques. Nous estimons enfin que l'implantation du nouveau pédagogique en FGA constitue, pour les milieux de pratique ainsi que pour la formation initiale, une

occasion à saisir pour revisiter le paradigme andragogique à l'éducation des adultes afin de mieux faire connaître les particularités de cette philosophie de l'enseignement.

ANNEXE A

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

L'instruction au sosie est une technique de verbalisation de l'action qui s'apparente à l'entretien semi-dirigé. Cette technique vise à faire émerger l'action au plus près de la réalité du travail.

Protocole de l'instruction au sosie comme point de départ d'un entretien semi dirigé

Demain, je dois vous remplacer dans votre classe. Dites-moi comment je devrai faire pour que les élèves ne voient pas trop de différences entre votre enseignement et le mien lorsqu'ils viendront me consulter pour leurs activités d'écriture?

Les questions suivantes sont orientées afin de permettre au sujet participant de décrire avec précision tout ce qui concerne l'accueil, l'évaluation diagnostique et les étayages privilégiés par les enseignants. Elles sont ici posées à titre indicatif. Elles peuvent varier en fonction des réponses fournies par l'enseignant participant.

Accueil des élèves

- Que faites-vous lors de la première rencontre ?
- Comment posez-vous un diagnostic des besoins en écriture ?
- Combien de temps cela peut prendre ?
- Que faites-vous selon les besoins ?
- Comment choisissez-vous les objectifs d'apprentissage ?

Étayages

Planification de l'écriture

- Comment enseignez vous la planification ?
- La prise de notes ?
- Est-ce que vous surveillez la planification ?
- Si un élève néglige sa planification ?
- S'il prend trop de temps ? Que faites-vous ?
- Quand savez-vous que l'élève est prêt à réaliser un prétest ?

Que lui dites-vous quand vous estimez qu'il n'est pas prêt ?
Que faites-vous si l'élève insiste pour commencer un prétest ?
À quoi les élèves ont-ils droit pour préparer leurs tâches d'écriture ?
Peuvent-ils consulter l'internet ?
Peuvent-ils élaborer des notes de lecture ?
Ont-ils des canevas ?
De combien de temps disposent-ils ?
Que faire s'ils prennent trop de temps
Que leur dites-vous pour qu'ils organisent leur temps adéquatement ?

Rédaction (mise en texte)

Est-ce que vous intervenez pendant la rédaction de l'élève ?
Si un élève bloque pendant sa rédaction ?
Si l'élève n'a pas le nombre de mots suffisants ?
Si l'élève dépasse le nombre de mots requis ?

Révision

Les élèves ont-ils une technique de révision ?
Comment soutenez-vous le développement de leurs techniques ?
Autres questions

Merci de votre participation

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Identification du candidat à la maîtrise et responsable de la recherche :
Marc Landry

TITRE DU PROJET

*PRATIQUES DÉCLARÉES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE DANS UN CONTEXTE
D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES DES
ADULTES AUX ADULTES*

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Dans le cadre du projet de recherche à la maîtrise en éducation (M.A) que nous complétons à l'Université du Québec à Montréal, nous sollicitons votre participation à une recherche portant sur l'enseignement de l'écriture en situation d'enseignement individualisé à la formation générale aux adultes. Comme nous nous intéressons en particulier au contexte d'enseignement individualisé, nous recherchons des enseignants dont la tâche principale se situe au 2^e cycle du secondaire. Le but de la recherche vise à documenter vos actions quotidiennes d'enseignement individualisé que vous offrez aux élèves dans le développement de leur compétence à écrire, compétence difficile à maîtriser pour bon nombre d'entre eux. Nous cherchons à identifier les caractéristiques de ce type d'enseignement afin de pouvoir en apprécier toute la valeur et l'efficacité. Les données recueillies seront utiles tant pour les milieux de la formation initiale et de la recherche que pour l'enseignement en FGA, car nous souhaitons que des propos que nous pourrions recueillir émergeront des pratiques exemplaires dont l'ensemble des enseignants de français à la FGA pourraient profiter. Nous sommes enfin d'avis que de faire mieux connaître les pratiques d'enseignement ordinaires en formation générale aux adultes permettra d'éclairer les décideurs publics sur l'apport plus qu'appréciable de la formation générale aux adultes sur les taux de diplomation québécoise, entre autres contributions.

TÂCHE DEMANDÉE AU PARTICIPANT

Votre participation prendra la forme d'un entretien d'une durée variant de 30 à 45 minutes avec le responsable du projet durant lequel vous nous expliquerez en détail comment vous

soutenez au quotidien le développement de la compétence à écrire des élèves dans un contexte d'enseignement individualisé. Les entretiens se dérouleront dans votre milieu de travail. Ils seront enregistrés sur support audionumérique pour fins de retranscription et d'analyse.

Il est possible dans ce type de recherche qu'un deuxième entretien soit nécessaire, mais il est non obligatoire. Il serait d'une durée similaire (30 à 45 minutes) et se déroulerait dans les mêmes conditions. Dans un tel cas, consentiriez-vous à poursuivre votre collaboration? Veuillez noter que votre consentement peut en tout temps être annulé sans pénalité d'aucune forme ni justification à fournir.

AVANTAGES ET RISQUES

Il n'y a aucun risque prévisible à participer à cette recherche. Les avantages se trouvent du côté de la formation initiale et de la recherche de même que pour les milieux de pratiques.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que tous les renseignements recueillis durant l'entretien sont confidentiels et que seul le responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, et les données seront détruites aussitôt que l'ensemble de la recherche et sa publication auront été réalisés.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que vous êtes entièrement libres de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous acceptez également en participant à cette recherche que les informations recueillies puissent être utilisées par le responsable du projet pour des fins de rédaction de mémoire, d'articles scientifiques ou de communication scientifique à la condition expresse qu'aucune information recueillie durant la recherche ne puisse permettre de vous identifier.

COMPENSATION

Aucune compensation ne sera offerte pour votre participation.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET ET SUR VOS DROITS

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet de recherche. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche du projet à propos des conditions dans lesquelles se déroule le projet à l'adresse suivante : [REDACTED]

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro [REDACTED] ou par courriel à : [REDACTED]@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre participation à ce projet est importante et nous tenons à vous en remercier d'avance.

SIGNATURE

Je reconnais avoir lu le formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à fournir. Il me suffit d'en informer verbalement le responsable du projet.

Signature du participant

Nom en lettres moulées

Je déclare avoir expliqué le but, la nature les avantages et risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées

Signature du responsable du projet

Nom du responsable du projet et coordonnées

Marc Landry

[REDACTED]@courrier.uqam.qc.ca

Date : _____

ANNEXE C

GRILLE DE CODAGE

Catégories et sous catégories relatives au protocole de l'instruction au sosie

| Catégories | Exemples |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Accueil des élèves : réfère aux activités d'organisation de l'accueil des nouveaux élèves, aux premiers contacts en classe : présentation des objectifs, des règles, aux dimensions relationnelles | <i>Ens. 7 Je vais aller le saluer, je vais me présenter. Mais préalablement je le sais qu'il va arriver parce que j'ai reçu un courriel. Donc nous la façon que ça fonctionne c'est que je vais l'accueillir en tutorat. Il va y avoir une période de tutorat avant qu'il intègre ma classe. Donc je vais le rencontrer pour lui expliquer le code de vie de l'école, comment on fonctionne : assiduité, politique de rendement.</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• Diagnostic : réfère aux modalités d'établissement du diagnostic des besoins en écriture des élèves : | <i>Ens 4 Ok pour essayer de voir où il en est dans son écriture bien je vais lui demander de m'écrire un texte sur n'importe quoi, peu importe la longueur. Pas trop long, idéalement, qu'il me raconte une histoire, que ce soit sur un sujet qui le passionne, vraiment, n'importe quel sujet, puis après ça je vais lire son texte, je vais le regarder avec lui puis je vais essayer de cibler les principales difficultés, s'il y en a.</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• Adaptabilité : réfère aux activités d'adaptation des enseignants aux particularités individuelles des élèves | <i>Faut vraiment écouter, faut regarder ce qu'ils comprennent, faire avec eux, puis après ça faut éliminer des choses trop difficiles, au début. Faut y aller progressivement et si c'est une notion du primaire mais on va prendre le temps</i> |
| <ul style="list-style-type: none">• Fonctionnement en salle d'examen réfère aux modalités de passation des examens : matériel autorisé, conditions de production, etc | <i>Oui là par exemple, le premier prétest en écriture, j'explique comment ça fonctionne pour faire les fiches, à l'examen tu as trois heures pour faire les fiches. Après ça on va te redonner juste tes fiches, parce que tu n'as pas accès aux textes.</i> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gestion des cahiers d'apprentissages | <p><i>Est-ce que les élèves on un échéancier dans leur cahier? Pas toujours, quand on voit que l'élève fonctionne. Disons qu'un élève fait environ 5 pages par jour, on calcule ça : ça va bien. Bon l'échéancier, dans le 4061 c'est environ 120 heures. Avant ça c'était 90 heures, mais ici on a établi que c'était environ 120 heures et la plupart des élèves le font dans ces eaux là. Il y a ceux qui le font pour se débarrasser, mais d'autres le font sérieusement.</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Postures enseignantes en gestion des consultations individuelles <p>postures d'accompagnement</p> | <p>Comment travaillez-vous l'annotation des textes avec eux?</p> <p><i>Ens 4 Ah ben ça moi, ça je les laisse c'est vraiment, tu le fais comme tu veux, mais quand on va regarder ça ensemble il va falloir que tu sois capable de m'en parler, je veux que tu sois capable de me dire, si je te demande il est où ton sujet amené, faut pas que sois obligé de relire là, t'es supposé avoir pris une petite note qui dit ça c'est le sujet amené, l'idée principale de ce paragraphe là c'est... Fais toi ton truc.</i></p> |
| <p>A) postures de contrôle : : ces postures visent à instaurer un « cadrage » de la situation d'écriture. L'enseignant exerce un rôle de médiation serrée de toutes les étapes de la situation problème de l'élève. La visée est déterminée par l'évaluation sommative. Peuvent avoir des visées reliées aux buts de performance.</p> | <p><i>Ens 1 Il faut revoir une chose à la fois. Je le réfère beaucoup à son plan. Qu'est-ce que tu avais prévu comme aspects dans ton développement, je lui demande des organisateurs textuels en début de paragraphes, des marqueurs de relation pour organiser son texte, mais aussi je lui demande des marqueurs de relation à l'intérieur pour faire des liens entre ses idées. Puis aussi la reprise de l'information. Souvent des ils qui ne réfèrent à rien là</i></p> |
| <p>C) des postures d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques. La place du métalangage est forte. Les visées sont évaluatives. La préparation aux examens spécifiques prévaut.</p> | <p>Opposition ? vous vous comprenez bien ? <i>Je n'utilise pas nécessairement ces termes-là, J'utilise peut être un peu plus des termes de base, comme « le contraire de»... Juste de dire : là tu t'opposes, c'est comme moins dérangeant que le terme : opposition. Je ne sais pas pourquoi. Hypothèse, tu sais, toutes ces affaires-là, j'essaye de vulgariser le plus possible, sauf que si tu n'as pas la même vulgarisation que moi, puis que tu veux me remplacer, ça peut être problématique</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>D) des postures de contre étayage ces postures sont des variantes de la situation de posture de contrôle, l'enseignant, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève, à fournir des modèles très précis. Peuvent avoir des visées reliées aux buts de performance (Weinstein)</p> | <p><i>(Ens. 6) On va fouiller dans l'ordi par exemple. J'ai un sujet : on va dire les cascadeurs. On tape un mot clé dans Google. Je vais te sortir un sujet. Tiens, regarde, j'ai trois articles : un qui vient d'une revue, un d'une émission télévisée, par exemple. Bon, on sort des documents. Bon c'est souvent l'eau qui revient : pénurie d'eau par exemple. Alors là je leur sors des articles. Ils font un très bon travail. Mais c'est chercher quelque chose... Ils savent texter, mais ils ne savent pas chercher.</i></p> |
| <p>E) des postures de lâcher-prise l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail. Cette posture peut être ressentie comme un gage de confiance de la part des élèves. Peuvent avoir des visées reliées aux stratégies d'autorégulation.</p> | <p><i>(Ens4) Je t'avoue que je les laisse aller, c'est pas des nonos, des fois, c'est bon qu'ils essaient de trouver par eux-mêmes, avant que je leur dise toujours quoi faire. Moi c'est ma façon de voir. Je les laisse aller. Là je leur dis tu as ce document là à lire sur le tatouage. Il est à toi. On a travaillé le texte, tu sais comment l'annoter. Essaie de trouver les différents aspects du texte, les différentes informations, pour que toi, après ça, dans ta tête, tu puisses te dire, avant d'écrire : bon, là j'ai lu plein d'informations sur le tatouage, est-ce que je suis capable de ramasser ça en aspects. Puis là, je suis capable de trouver cet aspect là, ok parfait je l'écris, faut que tu fasses ça en mots clés. Là, c'est souvent ça le problème.</i></p> |

Thème 2 étayages :

Catégories et sous catégories issues de l'analyse des étayages enseignants selon leurs niveaux de directivité. Du degré le plus contrôlant au degré le plus autonomisant

| | |
|--|---|
| <p>Correction : identifie les problèmes à résoudre, les démarches à suivre, activités de pratiques répétées</p> | |
| <p>a) Correction de surface : concerne l'orthographe grammaticale, la ponctuation, la syntaxe</p> | <p><i>Parce que en s'arrêtant à tous les déterminants, il voit est-ce que mon nom, mon adjectif s'accordent. Donc là on vient de faire la correction du groupe du nom. On fait ça à une première lecture. Après ça je leur dis tu vas t'arrêter à tous les verbes. Vérifie : on trouve le c'est ... qui. Ils doivent trouver ça long ! Ben ils le font. Parce qu'ils voient que c'est efficace. Oui c'est long mais ils voient, j'ai eu de belles réussites avec ça. Des élèves qui me faisaient des 50 60 erreurs dans des textes de 450 mots, diminuer ça à une trentaine. De réduire de</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <i>moitié et plus que ça. Ils voient que c'est efficace puis à force de le faire ils voient que c'est plus rapide aussi</i> |
| b) Correction profonde : concerne les activités de révision, de relecture critique, de choix de vocabulaire, reformulations, , manipulations syntaxiques, etc. | <i>J'essaie de lui montrer à faire des phrases plus courtes, pour débiter, parce souvent ils mettent trop d'idées dans la même phrase. Ça fait des phrases qui sont difficiles à comprendre. Donc on raccourcit un peu les phrases. On intègre des marqueurs de relation. Je leur montre un tableau avec des bons marqueurs de relation d'ajout, tout ça . Donc, on commence par ça. Une idée par phrase, après ça on allonge un peu les phrases, on insère des organisateurs textuels, des choses comme ça</i> |
| Guidage : intervient sur les dysfonctionnements, suggère des pistes de solutions, vise la résolution de problèmes locaux. | |
| a) Gestion de la tâche d'écriture : Morcèlement de la tâche en paragraphes afin d'atténuer la charge cognitive de correction, de l'organisation des aspects, réécriture | |
| b) lecture écriture : lecture, aspects-fiches-prise de notes, planification | <i>Pour ceux qui en développent pas suffisamment, ben là on regarde les fiches. Ils ont peut-être pas mis assez d'informations dans leurs fiches. Si tu as pas été capable dans mettre plus que ça dans ton aspect, vérifie tes fiches. Peut-être que tu manques d'informations. Là on revient à l'étape précédente.</i> <i>C'est un document, qui s'appelle les fiches à remplir. Il faut écrire la fiche bibliographique, donc les sources. Aussi prendre des notes dans ses propres mots. En mots clé parce qu'on veut pas qu'ils commencent tout de suite à écrire le texte dans ces fiches là.</i> |
| Tissages : fait appel à la médiation avec les productions et connaissances antérieures et les nouveaux apprentissages ou vise la consolidation des apprentissages requis à la tâche. | |
| • liens avec les apprentissages précédents et à venir : activités de consolidation stratégique en | <i>Ens 7 Donc quand ils arrivent en écriture, je leur explique la structure du texte informatif qu'ils ont déjà vu en lecture. Je ne leur fais pas faire des pratiques d'écriture tout de suite.</i> |

| | |
|---|--|
| lien avec les pratiques antérieures | |
| Guidances : réfère à des conseils généraux, transposables d'un individu à l'autre par l'enseignant favorisant le développement de la compétence à écrire. | |
| <ul style="list-style-type: none"> textes modèles, plans, aide mémoire, etc. | <i>C'est ça j'ai fait un petit document où je cible carrément, parce que à un moment dans ma tête à moi il faut les faire avancer c'est carrément préparer à l'examen. Je sais que j'en ferai pas des écrivains, c'est peut-être les derniers textes informatifs qu'il vont écrire dans leur vie.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> préécriture : cartes mentales, organisateurs graphiques | <i>Qu'est qu'ils y trouvent ? (les organisateurs graphiques) est-ce qu'ils font des commentaires ? Honnêtement je n'ai jamais posé la question pourquoi tu fais ça plutôt qu'un autre, mais je pense que c'est devenu comme un... on l'a travaillé beaucoup, c'est peut-être devenu un mécanisme, c'est peut être plus facile pour eux de voir, d'un premier coup d'œil : ça c'est mes aspects, ça mes idées principales, puis je vais partir avec cette bulle-là, je ne sais pas. Mais je pense que pour des élèves en difficulté de voir sur papier une image de comment ils vont structurer leurs textes, leur production au niveau des idées, je ne sais pas C'est peut-être plus spontané</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> réécriture : activités visant la le développement de la fluidité en écriture : résumés, reformulations, etc. | <i>Aucun</i> |
| Pilotage des tâches : réfère à toutes les actions sensées favoriser les apprentissages et le développement de compétences | |
| | Cahiers d'apprentissage |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alamargot, D., Chanquoy, L., Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50, 287-304.
- Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles: De Boeck
- Barré-DeMiniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissage différencié ou de didactique ? *Pratiques*, (113-114).
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- Bélangier, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base* (Rapport de recherche). Montréal: MEQ/CIRDEP.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. (2005). Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. *Fundamental Change*, 5-22.
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Advances in cognition and Educational Practice. Vol.2 Children's writing : toward a process theory of development of skilled writing* (p. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berry, A. B. et Mason, L. H. (2012). Effects of self-regulated strategy development on writing of expository essays for adults with written expression difficulties. *Remedial and Special Education*, 33, 124-136.

- Beucher, C. (2010). L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. *Études de pratiques françaises et belges*. Linguistics. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Beucher, C. (2012). *Directivité de l'enseignant et autonomie laissée à l'élève lors de l'apprentissage de l'écriture : quels étayages enseignants ?* Bretagne: L'Harmattan.
- Bosson, B. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12, 31-43.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3 | 2009), 29-48. [En ligne] Repéré au : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 601-622.
- Case, R. D., Kurland, D. M. et Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short term memory span. *Journal of experimental child psychology*, 33, 363-398. ISSN: 0022-0965.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, XXXVIII (2), 171-190.
- Chartrand, S. (2006). Un rapport difficile à l'écrit. *Québec français*, 140, 82-84
- Chartrand, S. et Lord, M. A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (3), 515-539. ISSN: 1424-3946, Academic Press Fribourg.
- Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chouinard, R. Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 143-162.
- Cohen, J. (1960). "A Coefficient of Agreement for Nominal Scales," *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf>
- Corbo, C. et Rocher, G. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Les Presses universitaires de Montréal.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes-66*, 23-47
- Delaloye, C., Ludwig, C., Borella, E, Chicherio, C., de Ribaupierre, A, (2008). L'empan de lecture comme épreuve mesurant la capacité de mémoire de travail : normes basées sur une population francophone de 775 adultes jeunes et âgés, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 89-103.
- D'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zone urbaine et rurale dans les centres de formation aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-100). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire [DEAAC]. (2008). *La formation générale des adultes, instructions 2008-2009*. Gouvernement du Québec, Québec: MÉLS.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014) Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 215-251.
- Dumont, M., Beaumier, F., Leclerc, D., Massé, L., Rousseau, N. (2013). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants* (Rapport de recherche). FQRSC.

- Fayol, M. et Miret, F. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes, *Psychologie française* 50, 391–402.
- Forget, M.-C. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 332 (1), 57-80.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, pp. 23-49.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue en psycholinguiste et didacticien, *Pratiques* n° 115/116.
- Garcia-Debanc, C., Beucher, C. et Volteau, S. (2008). Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), Actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF, 9 et 10 octobre 2007. *Diptyque n° 13, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques*, 165-189.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corp.
- Graham, S., Hebert, M. et Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523–547.
<http://dx.doi.org/10.1086/681947>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Lee W. Gregg et Erwin Ray Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3–30). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Hayes J. R., Flower L. S., Schriver K. A., Stratman J. et Carey L. (1987). Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in psycholinguistics: (Vol. II.) Reading, writing, and language processing* (p. 176–240). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1–27). Mahwah, NJ: L.E.A
- Hocke, M. F., Schumaker, J. B., et Deshler, D. D. (2001). The case for strategic tutoring. *Educational Leadership*, 58(7), 50–52.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs : revue internationales de recherches en éducation et formation des adultes*, 16, 97–115.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches. Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd. revue et corrigée). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Kellogg, R. T. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction des textes, approche cognitive* (chap. 3, p. 103–135). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Kellogg, R. T., Olive, T. et Piolat, A. (2007). Verbal, visual, and spatial working memory in written language production, *Acta Psychologica*, 124, 382-389
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation* (Traduction de : *The adult learner: a neglected species*, 1984, 3^e éd.). Paris: Les éditions d'Organisation.
- Langevin, L., Cartier, S. C. et Robert, J. (2007). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. *Vie pédagogique*, (142). Repéré à : www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/142/vp142_PortraitAppren.pdf
- Lavoie N, Lévesque, J. Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), p. 63–78.
- Leclerc G. et al. (1988). *Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes* (document interne). Université de Tours.
- Legendre. R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3^e édition.

- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Lethiec, M. (2014) *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école* (Thèse inédite). Université de Montréal.
- MacArthur, C. A., et Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. *Reading and Writing*, 22, 1021–1032. doi: 10.1007/s11145-008-9142-x
- MacArthur, C. A. et Philippakos, Z. A (2013). Self-Regulated Strategy Instruction in Developmental Writing: A Design Research Project. *Community College Review*, 41(2) 176–195
- Mc Cutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires* (Rapport de recherche). Québec: FQRSC.
- Mason, L. H., Harris, K. et Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties, *The College of Education and Human Ecology*, The Ohio State University.
- MEESR. (2015). *Bulletin statistiques de l'éducation, mai* (43).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport [MÉLS]. (2007a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : MÉLS.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport [MÉLS]. (2007b). *Programme de formation de base commune*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/programme-de-la-formation-de-base-commune/>
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport [MÉLS]. (2011). *Programme de formation de base diversifiée* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/formationdiversifiee/>

- Nielsen, K. (2015). Teaching Writing In Adult Literacy : Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes. *Adults literacy*
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 373–396.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50, 373–390.
- Ouellet, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement alphabétisés*. Projet IFPCA. Commission scolaire de la Montérégie et Université du Québec à Montréal. Repéré au : <http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/Ouellet%20rapport%20recherche.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Perin, D. (2013). Literacy skills among academically underprepared students. *Community College Review*, 41(2), 118-136.
- Piolat, A. (2004) Approche cognitive de l'activité rédactionnelle. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, en ligne, consulté le 11 octobre 2012. URL: <http://linx.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/linx.174
- Pirès, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur social ; Paris: Armand Colin.
- Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2012). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Publication CMQ-IM*, (50).
- Reuter, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétrault, K., Samson, G., Dumont, M. et Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie. *Éducation et Francophonie*, 38(1), 154–177. Repéré le 10 février 2014 à <http://id.erudit.org/iderudit/039985ar>. doi: 10.7202/03985ar.
- Roussey J.-Y. et Piolat A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, 351-372.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171–198). Sherbrooke: Éditions du CRP
- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, Cl. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, B. (1973). *L'Éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Schneuwly, B. (2008) Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, (118). Université de Genève.
- Tauveron, A.-M. (2005). Accompagner l'écriture d'invention en classe, Metz. *Pratiques*, (127-128), 231–248.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467–502.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28.
- Trudel, L. Simard, C. et Vornarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 38–45. Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure. ISSN: 1715-8702
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2^e éd.). De Boeck.
- Villemagne, C. (2016). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale des adultes : base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes* (Rapport de recherche). FQRSC, programme action concerté. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/partenerariat/activites-de-transfert-des-connaissances> le 2016-06-14

- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution* (Document de travail). Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal: 25 mai 2012.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (trad. F. Sève), Paris, La Dispute.
- Wirthner, M. et Garcia-Debanco, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Reperes*, 2010(42). Repéré le 29 novembre 2015 à <http://reperes.revues.org/243>
- Zimmerman, B. et Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101