

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AXÉ SUR LE SOUS-PROCESSUS DE
RÉÉCRITURE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU POSTSECONDAIRE AU LIBAN AFIN DE MIEUX
ACCOMPAGNER LEURS ÉTUDIANTS DANS LEURS TÂCHES DE RÉÉCRITURE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ARWA EL HAJJ SLEIMAN

MAI 2024

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.12-2023). 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

À vous tous, compagnons de mon périple,

Il est difficile de décrire l'ampleur des émotions qui ont jalonné le chemin me menant jusqu'à la conclusion de ce mémoire. Chaque pas a été une lutte, une bataille intérieure où ma détermination et ma résilience ont été mises à l'épreuve. Je me replonge au commencement, lorsque l'offre d'admission à l'UQAM et la bourse du ministère de l'Éducation au Liban semblaient être des bijoux offerts dans un écrin difficile à ouvrir. Le départ pour le Québec s'est alors dessiné comme une traversée tumultueuse, bravant les conseils contraires et les incertitudes. Le 2 janvier, jour de mon arrivée, le froid saisissant de -38 degrés m'a enveloppée dans une solitude glaciale, initiant ainsi un défi bien au-delà de mes attentes.

Ce fut le commencement d'une aventure semée d'embûches et de défis insurmontables. Pourtant, au fil des saisons, j'ai été soutenue par une équipe inestimable. Un voyage prévu au Liban en janvier 2020 pour la collecte des données a été perturbé par une succession d'événements tragiques, parmi lesquels la pandémie, une crise économique, et l'explosion dévastatrice du 4 août 2020. Ce furent deux années marquées par des épreuves intenses, ponctuées du départ douloureux de ma précieuse grand-mère, Zeinab. Malgré ces tourments, mon désir de revenir au Québec n'a jamais fléchi. Heureusement, j'ai réussi à revenir et à poursuivre mon rêve.

À chacun d'entre vous qui avez été mes piliers, je suis infiniment reconnaissante. Vos encouragements, votre présence bienveillante ont été mes bouées de sauvetage dans l'océan tumultueux de ce parcours. Merci à Marlaine Grenier, à Cynthia, à tous les professeurs, aux expertes qui ont accepté de valider mon dispositif de formation ainsi qu'aux directrices de programme, Annie Charron et Émilie Tremblay-Wragg. Merci au PCBF. Un merci spécial à Marie-Lorraine, ma colocataire, pour son soutien indéfectible et son aide précieuse dans mon intégration sociale au Québec. Merci à mes voisins, René, Chantale et Aude, ainsi qu'à mes amies Hanaa, Wafaa, Mona, Joumana et Rajaa, et tout particulièrement Julie Lachapelle, qui a mentionné mon nom dans ses remerciements dans son mémoire, alors que j'étais au Liban. À mon retour, à la lecture de son mémoire, j'ai été agréablement surprise par cette mention inattendue. Je tiens également à remercier Lara, avec qui j'ai partagé d'innombrables soirées de recherche, d'études et de rédaction à l'UQAM. Nos moments de fatigue, d'émotions et de soutien mutuel ont été essentiels pour moi. Son amitié et son soutien inconditionnel m'ont énormément aidée à traverser cette période intense.

Un grand merci à Sonia, dont l'aide précieuse au sein de mon institution a grandement simplifié les procédures. Sonia, tu as non seulement cru en moi, mais tu m'as aussi encouragée vivement tout au long de mes études. Ton soutien moral et tes encouragements constants ont été une source inestimable de motivation. C'est grâce à toi que j'ai trouvé le courage de venir au Canada et de m'engager dans ce parcours. Tu as été un véritable pilier, m'accompagnant dans toutes les démarches et m'apportant la force nécessaire pour persévérer. Je ne saurais exprimer à quel point ta présence et ton soutien ont été cruciaux pour moi. Merci du fond du cœur pour tout ce que tu as fait. Merci à Mazen pour ses conseils, son soutien et ses messages réguliers pour s'assurer que tout se passait bien chez moi. Je souhaite également exprimer ma gratitude envers David et Sophie pour leurs encouragements constants.

Mes mots ne sauraient exprimer adéquatement la profondeur de ma gratitude envers ma directrice de recherche, Geneviève Messier, qui incarne l'essence même de cette réussite. Compétente, perfectionniste et d'une humanité éclairante, son accompagnement a été la clé de mon accomplissement. C'est grâce à sa présence inébranlable, même lorsque j'étais au Liban, que j'ai pu maintenir ma détermination au-delà des tempêtes. Son soutien a été bien plus qu'un simple guide; il a été une source vitale de force et d'inspiration qui m'a permis d'aller de l'avant malgré les défis. Dans la froideur de l'hiver et la chaleur des épreuves, vous avez été une formatrice fidèle. À vous, je dédie ces pages remplies d'apprentissages, de défis et d'émotions. Vous avez été mon ancre, ma force, et pour cela, je vous suis éternellement reconnaissante.

À ma chère famille, mes précieuses sœurs Aya, Nour et Nada, ainsi qu'à Hussein et à Youssef, je suis infiniment reconnaissante pour votre soutien indéfectible et votre présence réconfortante tout au long de ce chemin parsemé d'obstacles. Vous avez été mon roc, ma source de courage et de motivation. Chaque moment de doute, chaque difficulté rencontrée, ont été surmontés grâce à votre réconfort et à vos encouragements constants. Votre foi en moi a illuminé les jours les plus sombres et m'a donné la force de persévérer. Je ne pourrais jamais exprimer suffisamment ma gratitude pour votre dévouement et votre amour sans faille. Vous êtes les piliers de ma réussite, et je vous aime plus que tout.

À ZEINA, une mère exceptionnelle et unique, et à ALI, le plus merveilleux des papas, je souhaite exprimer toute ma gratitude. Merci du fond du cœur pour tout ce que vous avez fait pour moi. Bien que vous n'ayez pas été complètement d'accord avec mon voyage au départ, vos encouragements ultérieurs ont été d'une valeur inestimable. Vous avez cru en moi, m'avez soutenue et poussée à réussir dans mon travail. Votre amour, vos sacrifices et votre soutien indéfectible ont été ma source de force et d'inspiration tout au long

de ce parcours. Je ne pourrais jamais exprimer à quel point je vous suis reconnaissante. Je vous aime énormément et je vous dédie ce succès, car il est autant le vôtre que le mien.

Enfin, je tiens à remercier ma volonté inébranlable et ma persévérance ! Malgré les moments où l'envie de tout abandonner pour rentrer chez moi me tentait, j'ai tenu bon. Depuis le début de cette aventure, j'ai énormément changé. Ce parcours n'a pas été facile, mais chaque difficulté m'a permis de grandir et d'évoluer. Je suis fière de mon parcours, même si j'ai dû affronter des défis et perdre quelques plumes en chemin. Ces expériences m'ont transformée et m'ont appris la résilience. Chaque épreuve m'a poussée à dépasser mes limites et à découvrir des forces insoupçonnées en moi. J'ai traversé des moments de doute, de fatigue extrême, et de solitude, mais ces occasions ont également été des moments de réflexion et de croissance personnelle. Aujourd'hui, je me sens plus forte et prête à affronter les défis futurs avec une détermination renouvelée. L'avenir me semble désormais plein de promesses et d'opportunités. J'espère que ce voyage me conduira vers des horizons encore plus enrichissants, où je pourrai continuer à grandir et à m'épanouir. Cette aventure a été un véritable tournant dans ma vie, me rappelant que, malgré les obstacles, la persévérance et la foi en soi peuvent conduire à des accomplissements extraordinaires.

Dans l'espoir que l'avenir soit plus doux et serein, je vous remercie du fond du cœur pour votre contribution précieuse. Chaque petit geste, chaque mot d'encouragement a fait une énorme différence dans mon parcours. Je suis profondément émue et reconnaissante pour toute l'aide et la bienveillance dont vous avez fait preuve. Merci infiniment pour avoir été là à chaque étape de ce voyage.

DÉDICACE

« La persévérance n'est pas une longue course mais beaucoup de petites courses dans la même direction. » - Walter Elliot

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	18
1.1 Le français au Liban	19
1.1.1 Le français comme langue d’enseignement	19
1.1.2 Le français écrit en contexte postsecondaire au Liban.....	20
1.1.3 Les défis des étudiants du postsecondaire au Liban	21
1.2 Des mesures et outils pour améliorer la qualité du français écrit au postsecondaire au Québec	25
1.3 L’enseignant et l’écriture	27
1.3.1 Rôle de l’enseignant dans le développement de la compétence scripturale des étudiants	28
1.3.2 La rétroaction par l’enseignant.....	29
1.3.3 La formation des enseignants du postsecondaire au Liban à l’égard du développement de la compétence à écrire de leurs étudiants	31
1.4 Problème de recherche.....	33
1.5 Objectif général de recherche.....	34
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	35
2.1 L’écriture	35
2.1.1 L’écriture comme une activité cognitive	36
2.1.2 L’écriture, une activité qui implique une réciprocité.....	37
2.1.3 L’écriture comme expérience subjective et émotionnelle	37
2.2 Le processus d’écriture	38

2.2.1	Modèle de Hayes et Flower de 1980	39
2.2.2	Modèle de Hayes de 1996	42
2.3	Les sous-processus d'écriture	44
2.3.1	Planification	45
2.3.2	Mise en texte	46
2.3.3	Révision.....	48
2.3.4	Réécriture	49
2.3.4.1	Définition.....	49
2.3.4.2	Utilité didactique.....	50
2.3.4.3	Stratégies de réécriture.....	51
2.4	Rétroaction.....	52
2.4.1	Définition de la rétroaction.....	53
2.4.2	Apports de la rétroaction.....	54
2.4.3	La rétroaction efficace	54
2.5	Conclusion du chapitre.....	56
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		58
3.1	La recherche-développement : nature et finalités	58
3.2	Démarche méthodologique pour la présente recherche	60
3.2.1	Analyse des besoins	61
3.2.1.1	Recrutement	62
3.2.1.2	Profil des participants	63
3.2.1.3	Outil de collecte de données pour l'analyse des besoins	64
3.2.2	Conception et élaboration du dispositif de formation	65
3.2.2.1	Les finalités du dispositif de formation	67
3.2.3	Validation du dispositif par des experts	67
3.2.3.1	Recrutement des experts	67
3.2.3.2	Profil des experts.....	68
3.2.3.3	Outil de validation du dispositif de formation	68
3.3	Considérations éthiques	70
3.4	Conclusion du chapitre 3.....	71
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		72
4.1	Analyse des besoins	72
4.1.1	Besoins exprimés par les participants	75
4.1.2	Pratiques actuelles des enseignants en matière de l'enseignement et l'évaluation de l'écriture et de la réécriture.....	76
4.1.3	Obstacles rencontrés par les enseignants	78
4.1.3.1	Le temps.....	78
4.1.3.2	Les difficultés des étudiants en matière de l'écriture.....	79
4.1.3.3	Le manque de motivation face aux tâches d'écriture chez les étudiants.....	79
4.2	Conception et élaboration du dispositif de formation	80

4.3	Validation du dispositif de formation	81
4.3.1	Analyse des données liées à la première version du dispositif et modifications apportées	81
4.3.1.1	Le critère de légitimité	82
4.3.1.2	Le critère de pertinence	83
4.3.1.3	Le critère de cohérence.....	86
4.3.1.4	Le critère de faisabilité	87
4.3.1.5	Commentaires des experts sur le matériel utilisé.....	89
4.3.2	Analyse des données liées à la deuxième version du dispositif et modifications apportées	90
4.3.2.1	Le critère de légitimité	90
4.3.2.2	Le critère de pertinence	91
4.3.2.3	Le critère de cohérence.....	91
4.3.2.4	Le critère de faisabilité	91
4.4	Un dispositif final	92
4.5	Pour conclure ce chapitre	92
CHAPITRE 5 DISCUSSION		93
5.1	Discussion liée à l'objectif général de recherche.....	93
5.2	Discussion liée au développement d'un dispositif de formation.....	94
5.2.1	Les composantes essentielles d'un dispositif de formation exploitant les stratégies de réécriture en contexte postsecondaire.....	95
5.3	Les limites de la recherche.....	96
5.3.1	Limites liées à la conception du dispositif de formation	96
5.3.2	Limites liées à la mise à l'essai du dispositif de formation	96
5.3.3	Limites liées au matériel de formation	97
5.4	L'identification et le contrôle des biais de la recherche	97
5.4.1	Biais liés aux participants.....	98
5.4.2	Biais liés aux experts	98
5.5	Pistes de réflexion	99
5.5.1	Transférabilité du dispositif de formation	99
5.5.2	Légitimité et valorisation sociale de la recherche-développement	99
5.5.3	Pertinence de la formation auprès des utilisateurs.....	100
5.6	Conclusion.....	100
CONCLUSION		101
ANNEXE A Première version du dispositif de formation.....		103
ANNEXE B Grilles de validation du dispositif de formation remplies par les deux experts – premier tour d'évaluation.....		128
ANNEXE C Version finale validée du dispositif de formation		137

ANNEXE D Grilles de validation du dispositif de formation remplies par les deux experts – deuxième tour d'évaluation.....	158
ANNEXE E Grille d'entretien semi-dirigé	166
ANNEXE F Certificat d'approbation éthique.....	172
ANNEXE G Lettre adressée au directeur général de l'éducation et de l'enseignement supérieur	173
ANNEXE H Courriel envoyé aux enseignants du français en contexte postsecondaire	175
ANNEXE I Données issues des entretiens semi-dirigés	177
ANNEXE J Synthèse des résultats de l'analyse des besoins par thèmes	219
ANNEXE K Synthèse du projet de recherche	221
ANNEXE L Ressources associées au dispositif	223
ANNEXE M Courriel envoyé aux experts afin de solliciter leur participation à l'évaluation et la validation du dispositif de formation	228
ANNEXE N Grille de validation du dispositif de formation.....	229
ANNEXE O Grille de rétroaction sur la formation	231
ANNEXE P Formulaire de consentement.....	233
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	235

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. Modèle du processus scriptural de Hayes et Flower (1980), tiré de Favart et Olive (2005).....	40
Figure 2.2 Modèle de Hayes de 1996 tiré de Chanquoy (2010).....	42
Figure 3.3 Modèle de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2009).....	59

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 - Répartition des thèmes, catégories et sous-catégories émergents des entretiens semi-dirigés	74
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AIRL	Association internationale de recherches en Littéracies
CAF	Centre d'aide en français
CAFÉO	Centres d'aide en Français écrit et oral
CAPES	Certificat d'aptitude en enseignement secondaire
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CRDP	Centre de recherche et de développement pédagogiques
CRIFPE-UQ	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CRU	Cafés de rédaction universitaire
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DNE	Dispositif National d'évaluation
ENS	Enseignant
ERLI	Équipe de recherche en littératie et inclusion
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français Langue Seconde
FOS	Français sur objectifs spécifiques

FOU	Français sur objectifs universitaires
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois Rivières
USJ	Université Saint-Joseph

RÉSUMÉ

Au Liban, la maîtrise de l'écriture constitue un enjeu académique majeur. Inspirées des initiatives au Québec telles que la formation des enseignants et la mise en place de ressources pédagogiques, des actions similaires pourraient être envisagées. Ces initiatives visent à développer la compétence scripturale des étudiants libanais, répondant ainsi à une priorité essentielle dans le contexte de littératie universitaire. Cette recherche-développement, basée sur des entretiens semi-dirigés auprès des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban, met en évidence le manque de formation des enseignants en matière de réécriture ainsi que les difficultés linguistiques, cognitives et affectives liées à l'écriture. Le dispositif conçu pour répondre à ces besoins spécifiques a été validé par des experts en littératie universitaire et en didactique de l'écriture, évaluant sa légitimité, sa pertinence, sa cohérence et sa faisabilité. Malgré certaines limites, telles que l'absence d'une mise à l'essai empirique du dispositif, cette étude offre des perspectives prometteuses pour la conception de dispositifs de formation adaptés aux besoins spécifiques des enseignants libanais. Elle apporte ainsi une contribution significative à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture au Liban et à la recherche en littératie universitaire.

Mots clés : dispositif de formation, enseignants du postsecondaire, Liban, recherche-développement, réécriture.

INTRODUCTION

Selon plusieurs études réalisées au cours des dernières décennies, la question du français écrit constitue un sujet de préoccupation internationale à tous les ordres d'enseignement, y compris le postsecondaire (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Donahue, 2010; Lampron, 2014). Les recherches indiquent que le développement des compétences scripturales des étudiants ne s'achève pas à la fin du cycle secondaire, et que les tâches d'écriture au postsecondaire se complexifient et nécessitent un accompagnement (Delcambre *et al.*, 2009; Pollet, 2012).

Au Liban, un pays multilingue où le français occupe une place importante dans le système éducatif, la maîtrise du français écrit des étudiants en contexte postsecondaire est une préoccupation actuelle. En effet, le français est souvent utilisé comme langue d'enseignement dans de nombreuses institutions éducatives, rendant crucial le développement des compétences scripturales en français. Comme au Québec, cette problématique est mise en lumière par la littérature scientifique portant sur la formation des enseignants universitaires et l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'évaluation (Karsenti *et al.*, 2014; Lampron, 2014; Lanctôt, 2017b; Messier *et al.*, 2016).

Considérant les difficultés rencontrées par les étudiants lors des activités d'écriture, de nombreux spécialistes et enseignants reconnaissent l'importance de mettre en œuvre des mesures visant à développer la compétence scripturale, telles que des cours de mise à niveau, des centres d'aide en français, des cours de perfectionnement linguistique, du matériel didactique et de nouvelles méthodes d'enseignement (Beaudry *et al.*, 2017; Blaser *et al.*, 2016; Lanctôt et Blaser, 2017; Messier *et al.*, 2016). Cependant, malgré leur pertinence, ces mesures d'appui demeurent insuffisantes (Blaser, 2013).

Afin de mieux comprendre cette situation, il nous est apparu nécessaire d'analyser la situation du français écrit en contexte postsecondaire au Liban, afin d'identifier les origines des difficultés des étudiants et d'envisager des solutions optimales. Notre recherche s'inscrit dans le cadre des initiatives de l'Association internationale de Recherches en Littéracies (AIRL), qui vise à promouvoir la collaboration entre chercheurs et praticiens pour améliorer les pratiques éducatives en littératie. En alignant notre approche de recherche avec la mission de l'AIRL, nous cherchons à contribuer de manière significative à l'amélioration des

pratiques pédagogiques en littérature, en particulier dans le contexte de l'enseignement du français en postsecondaire au Liban.

La création récente de l'AIRL représente un jalon significatif pour le champ de la littérature. Cette association vise à rassembler les efforts de recherche, à favoriser les échanges entre chercheurs et praticiens, et à soutenir le développement de pratiques pédagogiques innovantes et efficaces. Notre étude, explorant les défis et les stratégies liés à la formation des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban, s'aligne étroitement avec les objectifs de l'AIRL. Les résultats de notre recherche pourraient enrichir les connaissances sur les dispositifs de formation en littérature et offrir des pistes concrètes pour leur mise en œuvre.

L'adhésion à des réseaux tels que l'AIRL ouvre des opportunités pour partager les meilleures pratiques, échanger des ressources et collaborer sur des initiatives transnationales susceptibles d'influencer positivement les politiques éducatives et les pratiques enseignantes. Notre étude pourrait contribuer significativement à la littérature universitaire en proposant des stratégies et des pratiques pédagogiques adaptées pour d'autres formateurs et institutions. Participer à des réseaux de recherche tels que l'AIRL ne se limite pas seulement à la diffusion de nos découvertes, mais aussi à la collaboration sur des projets bénéfiques pour la communauté éducative au Liban et au-delà.

La présente recherche est structurée en cinq chapitres : la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et la discussion. Dans le premier chapitre, nous justifions la pertinence de notre recherche en analysant les éléments à l'origine de notre problème de recherche, notamment le manque de formation des enseignants en matière d'écriture, ainsi que les obstacles rencontrés par les étudiants en matière d'écriture. Ce chapitre se clôt par la formulation de l'objectif général de notre recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de la recherche. Nous y exposons les concepts clés découlant des éléments énoncés dans la problématique et s'appuyant sur des modèles d'écriture, dans le but de formuler les objectifs spécifiques de notre recherche.

Le troisième chapitre de notre étude décrit le type de recherche que nous avons adopté, à savoir la recherche-développement. Il présente les trois étapes fondamentales de notre démarche méthodologique : l'analyse des besoins, la conception et la validation du dispositif de formation, tout en exposant les mesures que nous avons prises pour garantir la confidentialité et l'intégrité des données.

Le quatrième chapitre expose les résultats de l'analyse des besoins des enseignants et de la validation du dispositif par des experts québécois, mettant en avant les modifications nécessaires pour améliorer la légitimité, la pertinence, la cohérence et la faisabilité du dispositif.

Enfin, le cinquième chapitre aborde les limites de l'étude et esquisse des perspectives pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'écriture est une compétence qui génère une charge cognitive importante, puisqu'elle requiert la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances et nécessite également l'activation de plusieurs processus cognitifs (Brunel et Rinck, 2016). Cette exigence en matière de ressources attentionnelles et cognitives rend l'écriture difficile à maîtriser et entraîne de multiples embûches chez les scripteurs (Olive et Piolat, 2005). En effet, les nombreuses références recensant les défis rencontrés par les apprenants universitaires à l'écrit sont unanimes quant au fait qu'ils peinent généralement à mobiliser des mécanismes de production de texte ou à développer des stratégies efficaces d'écriture, malgré les nombreuses heures accordées à l'enseignement de la compétence scripturale durant leur scolarité obligatoire (Forget et Malo, 2021; Paradis, 2012). Face aux défis inhérents à l'écriture en milieu universitaire, les enseignants constatent des difficultés chez certains étudiants et se retrouvent souvent désemparés quant aux moyens à mettre en place pour accompagner efficacement leurs étudiants afin de répondre aux exigences des tâches d'écriture dans ce milieu.

Dans ce chapitre, un survol de la situation du français au Liban sera proposé afin de mieux comprendre la place qu'occupe cette langue dans ce contexte, et particulièrement dans le champ de l'éducation. Nous aborderons ensuite la situation du français écrit au postsecondaire au Liban, dans le but d'analyser les difficultés rencontrées par les étudiants au postsecondaire lors des activités d'écriture. Ainsi, nous brosserons un portrait de l'état actuel des mesures d'appui mises en place au Liban, en les comparant avec les pistes de solutions adoptées au Québec. Ensuite, nous décrirons le rôle crucial que l'enseignant doit jouer en tant que formateur-accompagnateur en vue de mieux soutenir ses étudiants au moment d'écrire. Enfin, le problème de recherche lèvera le voile sur l'absence de formation des enseignants du postsecondaire au Liban quant au processus d'écriture et précisément à la réécriture, qui pourrait être l'un des facteurs à l'origine des difficultés des scripteurs. Il importe de préciser que cette étude adoptera la représentation du processus d'écriture de Paradis (2012) qui, en ajoutant la réécriture comme sous-processus d'écriture, perçoit le fait d'écrire comme étant également celui de réécrire. Le chapitre de la problématique se terminera par la formulation de l'objectif de recherche.

1.1 Le français au Liban

En matière de francophonie, le Liban n'est certes pas le premier pays qui vient à l'esprit, étant donné que sa langue officielle est l'arabe. Cependant, la langue française jouit d'une reconnaissance et d'une valorisation sociales et culturelles importantes. Son introduction au Liban est étroitement liée à l'histoire du pays, en particulier à la période de colonisation française qui s'est déroulée de 1923 à 1943. Pendant cette période, le français occupait une position prédominante et était même reconnu comme la deuxième langue officielle du pays. Cependant, avec l'adoption de l'article 11 de la Constitution libanaise en 1943, l'arabe a été établi comme la seule et unique langue officielle du Liban (Dommar, 2017).

Malgré cela, le Liban demeure un membre fondateur de la francophonie et représente le seul pays francophone de la région du Moyen-Orient. De plus, il est membre de l'Organisation internationale de la francophonie (Foucher, 2019). Ainsi, il est essentiel de comprendre l'importance du français au Liban et les raisons de sa présence dans le pays. Depuis l'indépendance du Liban en 1943, le français est considéré, tout comme l'arabe, comme une langue de communication, d'éducation et de culture par une grande partie de la population (Kazwini-Husseini, 2018; Munoz, 2014). Il est perçu comme un moyen de véhiculer des valeurs humanistes et de favoriser l'ouverture à l'universel (Darwiche Jabbour, 2004).

Sur le plan culturel, des prix tels que le prix Phénix et le prix France-Liban ont été créés pour récompenser les meilleurs ouvrages en français, dans le but de promouvoir davantage l'utilisation de la langue française (Tourbah, 2019). De plus, une part importante de la population considère la francophonie comme une composante essentielle de l'identité culturelle libanaise, incarnant une pensée humaniste (Darwiche Jabbour, 2004). Par ailleurs, la maîtrise du français est valorisée dans le milieu professionnel, étant associée au niveau d'éducation, et elle facilite la promotion sociale au Liban.

L'importance du français au Liban, enracinée dans son histoire et sa culture, est indéniable. Nous allons maintenant explorer le rôle du français comme langue d'enseignement dans le système éducatif libanais.

1.1.1 Le français comme langue d'enseignement

La langue française occupe une position singulière dans le système éducatif libanais, allant de l'enseignement primaire au postsecondaire, en plus des éléments historiques et culturels évoqués précédemment. Selon une étude réalisée en 2016 par le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), environ 54 % des élèves sont inscrits dans des écoles francophones (Kazwini-

Husseini, 2018). Tout au long de leur parcours scolaire, les élèves ont la possibilité de choisir d'apprendre le français ou l'anglais comme langue seconde, et ce choix détermine la langue d'enseignement pour leurs cours, y compris les matières scientifiques, la sociologie, l'économie, etc. Parmi les 900 000 élèves libanais, environ 600 000 sont inscrits dans des établissements francophones (Munoz, 2014). Cela démontre que le français garde une place privilégiée dans la société libanaise, même si les établissements anglophones attirent de plus en plus d'apprenants en réponse à la demande du marché pour des compétences linguistiques en anglais. En somme, le français continue d'être profondément enraciné dans la société libanaise, reflétant ainsi l'originalité et l'identité distinctive des Libanais dans cette région du monde (Beaudoin, 2008; Kazwini-Housseini, 2018).

1.1.2 Le français écrit en contexte postsecondaire au Liban

Malgré l'attachement manifeste des Libanais à la langue française et des vecteurs éducatifs tangibles qui existent pour perpétuer sa transmission, la compétence scripturale des étudiants laisse à désirer, ce qui se reflète dans les concours d'admission universitaire. Ce problème persiste également dans le contexte postsecondaire, où environ 50 % des étudiants inscrits à l'université choisissent de poursuivre leurs études en français, qui est également la langue de nombreuses publications et recherches universitaires (Munoz, 2014).

Le Liban a toujours été et continue d'être un pôle d'excellence universitaire francophone, bénéficiant d'une renommée internationale (Beaudoin, 2008). Cependant, malgré l'importance culturelle et sociale du français au Liban, il est difficile d'ignorer le déclin de la qualité de l'écriture en français. En effet, à mesure que l'on avance dans les ordres d'enseignement, l'écrit prend de plus en plus d'importance et sa maîtrise conditionne la réussite, souvent évaluée par les notes obtenues dans les travaux écrits ou les examens. Pourtant, il est constaté que le niveau d'écriture en français baisse dans le cycle universitaire (Billiez et Serhan, 2015), ce qui entrave la progression des étudiants.

Après l'obtention du baccalauréat libanais, lors des concours d'admission aux universités, les établissements exigent des candidats formés dans des écoles francophones, qu'elles soient publiques ou privées, de passer des examens d'entrée ou bien des tests portant sur les compétences linguistiques en français, quelle que soit leur discipline. Ces évaluations se concentrent sur deux compétences spécifiques, à savoir la compréhension en lecture et la production écrite. Malheureusement, les résultats dans ces deux domaines d'évaluation sont insatisfaisants, tant pour les étudiants du secteur public que pour ceux du

secteur privé. La production écrite, en particulier, pose un problème, car elle représente environ 40% de la note (El Hage, 2016).

En réalité, la grande majorité des étudiants ne parvient qu'à atteindre un niveau B2 lors du test de positionnement, ce qui est considéré comme le seuil requis pour l'acquisition effective d'une langue (Conseil de l'Europe, 2001). Les données de 2016 provenant des rapports du Dispositif national d'évaluation (DNE), réalisés lors d'une étude à l'échelle nationale menée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur révèlent une situation alarmante (El Hage, 2016). Moins de 25 % des étudiants du secteur public ont réussi l'épreuve de français du baccalauréat, une matière généralement très pondérée dans les résultats globaux. Les étudiants du secteur privé s'en sortent un peu mieux, mais leur performance générale reste peu satisfaisante, avec un taux de réussite à cette même épreuve variant entre 37 % et 60 % (Hafez, 2008). De plus, plusieurs établissements universitaires libanais tirent la sonnette d'alarme quant à la baisse du niveau de maîtrise du français écrit chez les étudiants universitaires francophones (Hafez, 2008), dont les travaux ne répondent pas aux exigences et aux attentes du contexte universitaire. Ces constatations confirment que la situation actuelle de l'expression écrite en français au Liban est peu encourageante (Hoteit, 2010). Il apparaît important de préciser que cette situation problématique, liée à la faible maîtrise de l'écriture en contexte postsecondaire, n'est pas récente. En effet, les données du bureau des langues de l'Université libanaise de 1998 indiquaient déjà que le niveau de compétence en français des étudiants universitaires se situait entre les niveaux A2 et B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ce qui est inférieur au niveau de compétence requis en contexte universitaire, à savoir le B2. Par conséquent, il est pertinent de s'interroger sur les défis particuliers auxquels les étudiants du postsecondaire libanais sont confrontés en ce qui concerne l'écriture en français.

1.1.3 Les défis des étudiants du postsecondaire au Liban

Les défis liés à l'écriture au postsecondaire sont nombreux (Cavanagh et Blain, 2009; Forget et Malo, 2021; Messier et Pollet, 2022). Ils ne se limitent pas à la dimension linguistique, mais englobent également les dimensions cognitive (capacités intellectuelles) et affective (caractéristiques individuelles, représentations de l'écriture et motivation) (Simard *et al.*, 2010). Dans l'optique de mieux accompagner les étudiants dans leurs activités d'écriture, il s'avère important de leur enseigner ce qu'est écrire et comment écrire (Forget et Malo, 2021). Dans ce contexte précis, l'accompagnement des étudiants dans leur appropriation de

l'écriture apparaît même essentiel (Forget et Malo, 2021), compte tenu de l'importance de la maîtrise de l'écriture pour la réussite académique et professionnelle.

Au Liban, l'écriture occupe une position centrale et cruciale dans le contexte postsecondaire, et les difficultés rencontrées par les apprenants ont des origines diverses et variées. Elles seraient d'abord d'ordre affectif, puisque les étudiants ressentiraient souvent de l'insécurité, un manque de motivation et de confiance au moment d'effectuer les tâches d'écriture, ce qui pourrait entraver leur capacité à produire des textes de qualité (Lafont-Terranova et Niwese, 2016). En nous appuyant sur notre formation de cinq années dans une université privée et sur notre expérience professionnelle de dix années dans différentes facultés d'une université publique, nous avons constaté une diminution du nombre d'étudiants s'engageant dans les disciplines qui requièrent de longs travaux écrits, tels que la littérature et les sciences de l'éducation, etc. Cependant, ils découvrent que, même au sein de les disciplines qu'ils évitent, le français écrit occupe une place centrale, car la majorité des cours y sont dispensés dans cette langue. De plus, les étudiants doivent réussir un cours obligatoire en français portant sur des objectifs spécifiques à leur discipline (français d'affaires, français juridique, français informatique, etc.). Par conséquent, ils se trouvent dans l'obligation de remettre plusieurs travaux écrits en français dans le cadre de ces cours, soulignant ainsi l'importance de maîtriser suffisamment l'écriture (Hafez, 2011).

En outre, certains étudiants, soucieux d'améliorer la qualité de leur expression écrite, ont recours au plagiat pour garantir leur réussite. Selon Gervais et Peters (2019), l'habitude des étudiants d'utiliser le Web pour la recherche et la technique du copier-coller transforme leurs habitudes d'écriture, ce qui peut refléter des difficultés à développer des compétences en écriture. Se sentant plus sécurisés en reproduisant le travail d'autres personnes, ils estiment manquer des compétences nécessaires en grammaire, syntaxe, orthographe et vocabulaire. Les recherches sur les difficultés des scripteurs soulignent également que ces derniers n'ont pas été suffisamment formés quant à l'appropriation du processus rédactionnel et n'ont pas bénéficié d'un accompagnement adéquat pour leurs travaux écrits, les enseignants considérant que les étudiants doivent être autonomes dans les tâches rédactionnelles à l'université (Hafez, 2011; Lanctôt, 2017; Libersan, 2010). Cependant, en contexte universitaire, l'écriture ne se réduit pas à la seule dimension linguistique qui est à la base de tout apprentissage (Roberge, 2008). Elle exige non seulement la maîtrise des savoirs, mais aussi leur mise en application et leur appropriation dans un contexte nouveau, autrement dit, la maîtrise de savoir-faire, comment écrire, et de savoir-être, rapport à l'écriture, motivation, confiance en soi, autonomie, etc. (Barré-De Miniac, 2002, 2008; Dabène,

1991, Forget et Malo, 2021; Messier et Pollet, 2022). Ainsi posée, l'écriture est une activité cognitive, une compétence à parfaire et un apprentissage continu tout au long du parcours du scripteur (Blaser, Lamporon et Simard-Dupuis, 2015; Cavanagh et Blain, 2009; Piolat, 2004).

La réussite d'une activité d'écriture universitaire nécessite que l'apprenti-scripteur progresse dans la gestion de divers savoirs mentionnés précédemment (Brunel et Rinck, 2016; Mellet *et al.*, 2013). De plus, une fois en contexte universitaire, les étudiants sont souvent confrontés à de nouvelles attentes en matière de production écrite et font face à une « hétérogénéité » des écrits universitaires au postsecondaire (Blaser, 2009; Messier *et al.*, 2016; Russel, 2012). Ils doivent donc être formés et outillés pour faire face à cette réalité plus complexe de l'écriture. Dans ce contexte, il est important de reconnaître que la réussite dans la rédaction d'écrits universitaires, tels que des synthèses, des articles scientifiques ou des rapports de stage, nécessite bien plus que de simples compétences linguistiques. En effet, réussir à produire un écrit universitaire exige la maîtrise de plusieurs autres éléments indispensables quel que soit son genre (Garnier *et al.*, 2015; Forget et Malo, 2021; Messier et Pollet, 2022).

Dans un autre ordre d'idées, l'évaluation s'avère également problématique, car certains étudiants sont obsédés par l'obtention de la meilleure note, ce qui réduit l'écriture à un simple produit évalué. En réalité, en contexte universitaire, « étant véritablement pilotés par les exigences de l'évaluation » (Romainville, 2006, p. 38), les étudiants associent généralement l'écriture au produit final et, par conséquent, à la note qui détermine leur réussite ou leur échec lors d'une évaluation sommative. Ainsi, ne recevant ni de rétroactions continues sur leurs travaux ni leurs copies d'examens, les étudiants ne peuvent pas constater d'évolution sur le plan de leurs habiletés scripturales. Ces pratiques d'évaluation ne leur offrent pas l'occasion de prendre connaissance de leurs faiblesses dans leur écriture, ce qui suggère qu'ils n'ont pas la possibilité de remédier à leurs lacunes en produisant une version corrigée et améliorée de leurs textes.

Les difficultés des étudiants universitaires en français écrit au Liban sont au centre des préoccupations des chercheurs et des formateurs qui tendent à trouver des solutions pour développer la compétence scripturale des étudiants en contexte universitaire (Mission de pédagogie universitaire à l'USJ, 2014). Ainsi, de nombreuses mesures ont été mises en place dans les universités francophones libanaises. Des cours de mise à niveau, des sessions intensives et extensives de langue française, des cours de techniques d'expression écrite, des cours de compétence en langue française et du tutorat linguistique ont été proposés dans toutes les facultés visant la maîtrise des techniques et des outils linguistiques afin d'amener

les étudiants à écrire correctement (Hoyek et Zohrabian, 2007). Ces interventions sont soutenues par différents matériels et supports pédagogiques. Cependant, ces mesures ne garantissent pas toujours le développement de la compétence scripturale des apprenants, d'autant plus qu'elles n'englobent pas suffisamment d'outils variés et efficaces qui pourraient aider les scripteurs à mieux écrire. Ces outils se limiteraient à des manuels de français, à des dictionnaires ou à des fiches pédagogiques développées par des enseignants à la recherche de pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture.

En examinant ces mesures, force est de constater que c'est la dimension linguistique qui prime dans les objectifs et les contenus d'enseignement. Ceci fait en sorte que l'évaluation s'articule majoritairement autour de celle-ci. Cette dimension, bien qu'elle soit incontournable dans le processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), reste toutefois insuffisante pour l'appropriation de l'écriture universitaire, comme en témoignent les résultats des étudiants, d'où la nécessité d'une transformation des conceptions des enseignants de l'écriture universitaire ainsi que de leur système d'évaluation (Messier *et al.*, 2016; Roberge, 2011; Lafont-Terranova et Niwese, 2016). Certains chercheurs estiment que cela ne pourrait être réalisé que par le biais d'une formation adéquate dispensée aux enseignants du français portant sur l'écriture en tant que processus complexe et itératif (Barré-De Miniac, 2015; Lanctôt, 2017 ; Paradis, 2012; Roberge, 2008).

De surcroît, prétendre que la faible maîtrise du français écrit chez les étudiants au postsecondaire est exclusive au Liban serait inexact, car ce problème est également largement étudié et documenté au Québec, entre autres. La situation au Québec fait écho à celle du Liban. La comparaison avec le Québec est pertinente car les deux contextes partagent une forte tradition francophone et ont documenté des problèmes similaires de maîtrise du français écrit chez les étudiants au postsecondaire. En tant que boursière, mon expérience de transfert d'acquis du Québec vers le Liban renforce l'importance de cette comparaison dans le cadre de mon travail visant à améliorer l'enseignement du français écrit dans mon pays d'origine. En effet, comme le soulignent Blaser et Dupuis (2010), de nombreux enseignants signalent les difficultés d'écriture rencontrées par les étudiants à leur entrée à l'université. Ainsi, dans la section suivante, nous exposerons les mesures et outils d'accompagnement qui se sont révélés efficaces au Québec et qui pourraient potentiellement être mis en place au Liban pour soutenir l'appropriation du français écrit en contexte postsecondaire.

1.2 Des mesures et outils pour améliorer la qualité du français écrit au postsecondaire au Québec

Les défis auxquels font face les formateurs et les étudiants au postsecondaire sont au cœur de nombreuses recherches en littératie universitaire, définie comme étant un « champ de recherche permettant de théoriser et penser les liens entre écriture et construction / réception de savoirs dans une discipline » (Pollet, 2019, p. 112). Ce champ de recherche, dans lequel s'inscrit notre travail, s'intéresse à l'analyse des pratiques d'enseignement visant à développer la compétence scripturale. Cela implique la formation des étudiants ainsi que celle des enseignants, responsables des différentes pratiques d'écriture (Reuter, 2004) et des situations d'évaluation (Lampron, 2014). Ainsi, ayant pour objectif de transformer le sujet-écrivain, en le rendant capable d'une pratique littérée de haut niveau qui favorise l'appropriation/construction de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnels (Lafont-Terranova *et al.*, 2016), des mesures ont été prises dans différentes institutions afin d'outiller les formateurs dans leurs pratiques d'écriture, de faire évoluer leur conception de l'écriture universitaire et de transformer leur façon d'accompagner leurs étudiants dans leur processus d'écriture. Selon Reuter (2012), les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent légitimement être traitables à l'université. Pour ce faire, étant dans un monde de révolution numérique et de transformations sur le plan des pratiques enseignants, la conception de dispositifs de remédiation et de formation (cours en ligne, ateliers, sessions, tutorat) est généralement envisagée, de même que l'utilisation de ressources didactiques, qu'elles soient papier ou numériques (logiciels, plateformes, dictionnaires numériques, séquences pédagogiques).

Au Québec, où le français est pourtant la langue maternelle et officielle, les difficultés d'écriture à tous les ordres d'enseignement sont une problématique d'actualité (Blaser et Dupuis, 2010; Lampron, 2014; Lanctôt, 2017; Roberge, 2008). Selon Statistique Canada (2014), 19,4 % des diplômés universitaires nés au Québec ne possédaient pas un niveau de littératie suffisant pour réussir sur le marché du travail. Cependant, des initiatives importantes ont été mises en place depuis pour améliorer la littératie chez les étudiants postsecondaires. Par exemple, le rapport sur les compétences en littératie des jeunes adultes (2021) montre une amélioration notable, avec seulement 12 % des diplômés ayant des compétences insuffisantes. De plus, l'évaluation du programme « Atelier de littératie universitaire » en 2022 a révélé une augmentation significative des compétences en littératie chez les étudiants participants. Ces initiatives québécoises, ayant démontré leur efficacité, pourraient fort bien être employées au Liban pour remédier à la faible maîtrise du français écrit dans le contexte postsecondaire.

Dans une optique d'appropriation de l'écriture universitaire et d'aide à la rédaction, diverses pistes et plusieurs dispositifs ont été mis en place pour soutenir les étudiants québécois. Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) et les universités au Québec ont développé des mesures visant à favoriser la réussite à l'écrit, offrant des formations et des ressources pédagogiques aux enseignants grâce au soutien du ministère de l'Éducation (Hillion, 2019; Lampron, 2014). Citons, à titre d'exemple, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), organisme québécois qui produit du matériel didactique (sites Internet, documents, DVD, manuels, etc.) afin d'offrir aux formateurs ainsi qu'aux étudiants un soutien pédagogique considérable pour l'amélioration du français.

Par ailleurs, les cafés de rédaction universitaire (CRU) sont en plein essor au Canada et ailleurs, offrant aux chercheurs étudiants l'opportunité d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle et de mieux appréhender les raisons de leurs succès ou échecs en matière d'écriture. Ces groupes de rédaction académique, comme ceux orchestrés par des entités telles que Thèsez-vous, jouent un rôle crucial dans le soutien des chercheurs en créant un environnement de travail collaboratif. En atténuant le sentiment d'isolement souvent ressenti par les chercheurs, ils encouragent les échanges d'idées et le soutien mutuel. En effet, la participation à de tels groupes favorise la socialisation et le développement des compétences en écriture académique, éléments essentiels pour progresser dans le parcours universitaire et s'intégrer dans la communauté scientifique. Ces groupes marquent une évolution dans les pratiques d'accompagnement au doctorat, mettant en avant l'importance de l'encadrement par les pairs. Ce type de soutien, à la fois pratique et psychologique, est déterminant pour stimuler la productivité, la motivation et la confiance en soi des chercheurs, contribuant ainsi à leur réussite académique (Déri, 2022). De plus, les cégeps et les universités au Québec offrent des services d'aide à la rédaction et à la révision des travaux écrits au sein des Centres d'aide en français (CAF) ou des Centres d'aide en français écrit et oral (CAFÉO). Il est à préciser que des observations aux centres de l'UQAM et de l'UQTR ont été faites pour les besoins de la présente étude. Ces centres ont pour mission de former et d'outiller les « enseignants-tuteurs » afin de pouvoir accompagner leurs étudiants pour qu'ils s'approprient différentes stratégies d'apprentissage telles que la gestion du temps, la concentration, l'écoute et la prise des notes, la lecture active, la mémorisation, la préparation et la passation d'examens, la réalisation de travaux longs, les exposés oraux, le travail en équipe, etc. Ces formateurs organisent à leur tour des ateliers comprenant de nombreuses activités de tutorat et d'accompagnement individualisé visant à améliorer le français écrit. L'accompagnement se déroule avant, pendant et à la fin du processus d'écriture.

En sus de cela, des comités de coordination des tests de compétences en français écrit ont été créés pour mettre à jour et appliquer l'ensemble des mesures d'aide en français au sein des établissements et évaluer leur pertinence et leur impact. Certaines de ces mesures comprennent également des grilles d'évaluation développées pour être utilisées par certains enseignants au moment d'évaluer les productions écrites de leurs étudiants et de leur fournir de la rétroaction. Parallèlement, des projets de recherche ont été élaborés pour impliquer les enseignants dans l'encadrement des étudiants et leur offrir des programmes d'accompagnement adaptés à leurs besoins tout au long de leur parcours universitaire (Blaser, 2013; Lampron, 2014; Lanctôt, 2017; Messier *et al.*, 2016). Ces initiatives s'inscrivent dans un effort plus large visant à promouvoir la littératie universitaire, incluant l'utilisation recommandée de logiciels, de dictionnaires numériques et de plateformes d'écriture collaborative pour faciliter le travail d'écriture et de réécriture des étudiants (Lacelle et Lebrun, 2016). Ainsi, contrairement au Liban où la littératie universitaire n'est pas suffisamment élaborée, ce champ de recherche est bien exploité actuellement au Québec grâce à l'appui d'un grand nombre d'instances de concertation. Celles-ci ont pour mission d'améliorer les pratiques d'enseignement en favorisant l'enseignement-apprentissage de l'écriture, conçue non pas comme un code linguistique, mais plutôt comme un processus complexe et itératif composé de quatre sous-processus, soit la planification, la mise en texte, la révision et la réécriture (Paradis, 2012).

En somme, ces initiatives qui ont été prises au Québec pour le développement de la compétence scripturale ne pourraient être que bénéfiques et enrichissantes pour le Liban. Former les enseignants du postsecondaire sur le processus d'écriture ainsi que sur les quatre sous-processus qui le constituent pourrait les aider à s'approprier des stratégies liées à chacun de ces derniers et à intégrer des modalités d'accompagnement permettant aux étudiants de devenir de meilleurs scripteurs. En effet, envisagée comme un processus complexe et exigeant sur le plan cognitif (Reuter, 2006), l'écriture demeure, pour les étudiants au postsecondaire, une activité nécessitant une pratique outillée (Brunel et Rinck, 2016) et exigeant la mobilisation de différentes stratégies (Desmeules et Bousquet, 2015). Dans la prochaine section, nous situerons le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des étudiants dans leurs tâches d'écriture.

1.3 L'enseignant et l'écriture

En dépit de la place centrale qu'occupe l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage (Brito, 2012), les recherches en littératie universitaire s'orientent aussi vers les pratiques d'enseignement

et d'évaluation des apprentissages (Lampron, 2014; St-Pierre *et al.*, 2010). L'accent est ainsi mis sur le rôle déterminant de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des étudiants et dans son évaluation (Lanctôt, 2017; Roberge, 2008; Wirthner et Garcia-Debanc, 2010).

En effet, le rôle des enseignants, en contexte universitaire, se distingue par la qualité de leur accompagnement des étudiants. Comme l'indique Bucheton (2014), il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée, dans la classe et, plus loin, dans la société.

Dans la section qui suit, nous examinerons notamment le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des étudiants, en mettant l'accent sur la rétroaction qu'ils donnent et la formation qu'ils reçoivent.

1.3.1 Rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des étudiants

Dans une optique de construction de savoirs, l'étudiant ne deviendrait un scripteur autonome que grâce à une formation structurée assurée par un spécialiste du processus d'écriture (Nizet, 2014). Il ne serait capable ni de se mettre à distance de son écrit ni de savoir comment améliorer son texte sans l'application de stratégies qu'il pourrait déployer à cette fin (Prince, 2011). Maîtriser le processus d'écriture s'avère une tâche ardue, dont la réussite requiert l'activation simultanée de plusieurs sous-processus (Paradis, 2012). Cela nécessite indubitablement l'intervention de l'enseignant qui se place dans une posture de formateur-accompagnateur (Bousquet *et al.*, 2015; Colognesi *et al.*, 2017; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013).

En contexte universitaire, l'enseignant a un rôle à jouer auprès des étudiants en les accompagnant dans leurs tâches d'écriture. Il les soutient, par exemple, dans la mise en pratique des stratégies d'écriture censées les amener à développer une conscience critique du monde qui les entoure. D'ailleurs, lors d'un projet de recherche mené par Lafont-Terranova *et al.* (2016), les chercheurs ont souligné que l'accompagnement est essentiel dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. En adoptant une posture d'accompagnement, l'enseignant aide, guide et motive l'apprenant pour qu'il devienne autonome. Il tisse des relations positives susceptibles d'influencer leur apprentissage de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Blaser *et al.*, 2015; Lafont-Terranova et Niwese, 2016). En identifiant les origines de l'insécurité et du blocage des scripteurs, l'enseignant met en place des stratégies susceptibles de motiver les étudiants et de leur donner du plaisir à écrire.

1.3.2 La rétroaction par l'enseignant

L'écriture en contexte universitaire n'est plus de l'ordre de la remédiation; elle devient un véritable enjeu dans la formation des étudiants (Pollet, 2019). Les enseignants doivent comprendre l'importance de leur rôle dans l'appropriation de la réécriture en dégagant les forces et les lacunes des productions des étudiants.

L'évaluation de la production écrite ne devrait pas être limitée à une simple vérification de la conformité aux indicateurs linguistiques. Comme le souligne Penloup (2017), l'enseignant devrait plutôt s'efforcer d'identifier les compétences, les appétences et les connaissances liées aux savoirs à faire produire. Toutefois, il est important de reconnaître que, selon l'étude de Dupont et al. (2013), la posture traditionnelle de l'enseignant était principalement une posture de contrôle, axée sur la détection et la correction des erreurs dans les productions des apprenants, ce qui pouvait compromettre la formulation d'une rétroaction pertinente et entraver ainsi leur progression. Dans cette optique, comme le recommande Roberge (2008), il est crucial que l'enseignant évolue vers une posture de formateur accompagnateur, favorisant l'évolution des étudiants dans leurs tâches d'écriture en fournissant une rétroaction constructive permettant l'amélioration des stratégies mobilisées pendant le processus d'écriture. Cette évolution vers une approche plus formatrice et accompagnatrice est soutenue par l'importance de considérer l'écriture au-delà du simple respect du code linguistique, en tenant compte des dimensions affective, cognitive, sociale et culturelle impliquées dans l'acte d'écrire, comme le mettent en évidence les travaux de Hillion (2019), Lanctôt (2017) et Paradis (2012). L'objectif est de concevoir des pratiques pédagogiques et didactiques productives, comme l'ont proposé Roberge et Ruest (2014).

Sur la base de mon expérience en tant qu'enseignante de français en contexte postsecondaire et de mon analyse des besoins, il apparaît que les enseignants semblent peu inspirés et ne sont pas suffisamment outillés pour élaborer des pratiques d'évaluation efficaces, prenant en compte les dimensions cruciales de l'enseignement de l'écriture. De plus, nous constatons que la production écrite serait fréquemment évaluée, mais rarement enseignée. C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Reuter *et al.*, 2013) jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte global des pratiques d'enseignement visant le développement de la compétence scripturale. Les enseignants doivent donc être conscients de l'utilité didactique de la rétroaction sur le plan de l'accompagnement des tâches d'écriture, en utilisant des outils pédagogiques de qualité tels que les grilles de commentaires. Sous ce rapport, la rétroaction serait une stratégie d'enseignement efficace pour guider

les étudiants universitaires dans l'amélioration de leurs écrits (Dubé et Tardif, 2010). Elle permettrait d'offrir des pistes de réécriture, permettant à l'étudiant de rédiger une seconde version améliorée de son texte (Paradis, 2013; Prince, 2011). Les échanges réguliers entre l'étudiant et le formateur sur différents aspects du texte pourraient être utiles, tant pour l'enseignant formateur que pour l'étudiant, en favorisant la régulation du processus d'écriture et de réécriture. Les travaux en littérature universitaire, en particulier ceux ayant trait à l'écriture, ont démontré les effets positifs de la rétroaction sur le développement de la compétence scripturale des étudiants au postsecondaire (Lafont-Terranova *et al.*, 2016). Il est donc essentiel de privilégier l'évaluation formative en offrant régulièrement de la rétroaction (Gikand *et al.*, 2011). L'évaluation formative, également appelée évaluation pour l'apprentissage, permet de gérer l'hétérogénéité des apprenants (Perrenoud, 1998; Scallon, 2000). Elle exige de l'enseignant la mobilisation d'une variété de stratégies pour répondre aux besoins des apprenants. Après avoir lu les travaux écrits, l'enseignant doit fournir aux étudiants de la rétroaction ciblant leurs forces et leurs faiblesses, afin de les aider à apporter des modifications et à progresser dans leur apprentissage (Roberge, 2008). Si certains enseignants se contentent de corriger les travaux en soulignant les erreurs linguistiques et en relevant les incohérences sans les annoter, d'autres se servent uniquement de codes de correction pour relever certaines erreurs linguistiques (Roberge, 2009). Or, la rétroaction ne doit pas se limiter à la correction des erreurs linguistiques, mais doit également porter sur les différents aspects de l'écriture, en fournissant des pistes pour la réécriture. Des études ont montré l'importance d'une rétroaction régulière et individualisée pour améliorer la qualité des textes des étudiants, stimuler leur motivation et les inciter à s'investir davantage dans la tâche d'écriture (Cavanagh, 2006, 2008; Masson, 2020; Roberge, 2008). En plus d'améliorer la qualité des textes des étudiants, ces rétroactions ont agi sur leur motivation et les ont incités à s'investir davantage dans la tâche d'écriture.

La rétroaction joue donc un rôle essentiel dans le développement de la compétence scripturale des étudiants. L'enseignant devrait permettre au scripteur de réécrire son travail en fournissant une rétroaction qui l'aide à s'améliorer et à comparer les différentes versions de son texte. Cela favoriserait « une mise à distance de l'écriture et de l'écrit produit » (Lafont-Terranova, 2014, p. 89), ce qui permettrait au scripteur de prendre du recul à l'égard de son texte et de prendre du temps pour apporter les modifications nécessaires à l'amélioration du texte (Colognesi et Lucchini, 2016). L'enseignant devrait donc accorder une place importante à la rétroaction dans ses cours en fournissant le temps nécessaire pour la réécriture. Cependant, les étudiants peuvent avoir du mal à voir l'utilité de la réécriture et la considérer comme réservée aux scripteurs novices, ce qui peut les décourager (Roberge, 2009). Il est donc

essentiel de faire évoluer les représentations des étudiants à ce propos pour influencer leurs pratiques d'écriture (Giannetti et Lord, 2015).

L'enseignant, dans son rôle de lecteur, de formateur et d'accompagnateur, doit veiller à ce que la rétroaction encourage les étudiants à analyser leur processus cognitif sans leur donner des réponses toutes faites. La stratégie de réécriture favorise l'évolution non seulement sur le plan des savoirs et des savoir-faire des étudiants, mais également sur le plan de leur savoir-être en valorisant leur représentation de l'écriture. Au postsecondaire, il incombe donc aux formateurs d'aider les étudiants à utiliser régulièrement la réécriture pour réfléchir et s'approprier des stratégies d'écriture. Il est également très important de souligner les progrès des étudiants et d'utiliser leurs erreurs pour construire de nouvelles connaissances durables et transférables. Il est recommandé aux enseignants de faire une évaluation positive de la langue afin que l'écriture cesse d'être perçue comme un outil punitif (Roberge, 2015).

À la lumière de ce qui précède, la construction de la compétence scripturale résulterait d'un « itinéraire personnel jalonné de piétinements, de réorganisations, d'anticipations, d'apparents renoncements, de nouveaux départs » (Schneuwly, 2005, p. 170). Il est donc essentiel que l'enseignant soit outillé et formé quant aux stratégies cognitives et métacognitives à mobiliser lors du processus d'écriture. Ainsi, une formation axée sur le processus d'écriture, mettant particulièrement l'accent sur la réécriture serait pertinente. Cette formation permettrait aux enseignants de prendre conscience des bénéfices significatifs qu'une telle pratique peut avoir sur le développement des habiletés scripturales des étudiants les aidant à mieux les soutenir tout au long des différentes phases du processus d'écriture et contribuant ainsi à leur développement de la compétence scripturale (Cavanagh et Blain, 2009; Duguet et Morlaix, 2012).

La section suivante exposera les grandes lignes de la formation que reçoivent les enseignants du postsecondaire du Liban à l'égard du développement de la compétence scripturale de leurs étudiants.

1.3.3 La formation des enseignants du postsecondaire au Liban à l'égard du développement de la compétence à écrire de leurs étudiants

Il convient de noter que certaines des affirmations avancées dans cette section se fondent sur notre analyse des besoins réalisée auprès des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban, étant donné le manque d'études préexistantes sur ce sujet. Les résultats détaillés de cette analyse des besoins seront présentés dans la section 4.1 du chapitre 4.

Au Liban, pour enseigner le français dans le milieu postsecondaire, les enseignants doivent posséder un diplôme universitaire dans des disciplines telles que les lettres françaises, la linguistique, la traduction et l'éducation. De plus, ils doivent valider le niveau C1 du CECR et suivre des formations sur le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS), le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le français sur objectifs universitaires (FOU) (Hafez, 2013).

Cependant, il n'existe pas d'organisme officiellement autorisé à dispenser des formations spécifiquement destinées aux enseignants du postsecondaire au Liban. Par conséquent, il est possible que certains enseignants ne bénéficient pas d'une formation adéquate pour accompagner efficacement leurs étudiants dans leurs tâches d'écriture, notamment en ce qui concerne la réécriture. Les pratiques pédagogiques, les conceptions des enseignants et les méthodes d'évaluation sont identifiées comme des causes d'échec liées à la compétence scripturale (Romainville, 2000).

Il est souvent supposé que l'appropriation du processus d'écriture se fait de manière spontanée grâce aux stages universitaires et à l'expérience professionnelle. Cependant, pour enseigner des compétences clés nécessaires à la construction des connaissances, une formation spécifique est nécessaire (Forget et Malo, 2021). Les formateurs doivent s'investir davantage dans des sessions et des ateliers de formation afin d'intervenir efficacement auprès de leurs étudiants. La formation des enseignants peut également contribuer à changer leur conception de l'écriture et à améliorer leurs pratiques d'enseignement. Lanctôt (2017) voit, dans la formation des enseignants, un excellent moyen de changer leur conception de l'écriture en leur permettant de saisir l'importance de leur rôle dans l'accompagnement des étudiants à l'écriture. Ceci est corroboré par Blaser (2007), qui perçoit l'apprentissage de l'écriture comme étant un processus social qui ne peut se matérialiser que durant l'interaction sociale. Ainsi, il est essentiel que les enseignants de toutes les disciplines apportent un soutien constant aux apprenants pour développer leurs compétences scripturales.

Il est donc nécessaire de sensibiliser les enseignants du postsecondaire au Liban à l'importance d'accompagner leurs étudiants dans leurs tâches d'écriture. Contrairement à ce qui se fait au Québec, où des solutions efficaces ont été mises en place, les programmes de formation initiale des enseignants au Liban proposent rarement des cours spécifiquement dédiés à l'appropriation du processus d'écriture. Cependant, il convient de souligner que l'essentiel des solutions ne passe pas nécessairement par des cours, mais peut être mis en œuvre à travers d'autres moyens, comme mentionné précédemment. Même

si certains programmes de formation des enseignants, tels que ceux de l'Université de Sherbrooke (Richard et Dezutter, 2006) et de l'Université du Québec en Outaouais (Messier *et al.*, 2016), ont intégré des cours spécifiques sur le processus d'écriture au Québec, les enseignants au Liban ne sont pas suffisamment sensibilisés à l'appropriation du processus de l'écriture. Par conséquent, il est crucial de développer des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture, ainsi que de proposer des formations pour renforcer les compétences des enseignants dans ce domaine, en prenant exemple sur les initiatives du Québec.

En ce qui concerne l'évaluation en contexte postsecondaire au Liban, nous constatons que la majorité des enseignants utilisent un seul outil d'évaluation standardisé, à savoir la grille d'évaluation du CECR. Cependant, ils peuvent exprimer des réticences à annoter les travaux en raison du temps que cela demande et des contraintes liées au programme.

Les données issues des entretiens semi-dirigés révèlent que les enseignants ne sont pas toujours conscients de l'importance didactique du sous-processus de réécriture. De ce fait, ils tendent à favoriser fréquemment l'achèvement du programme au détriment du développement des activités de réécriture.

1.4 Problème de recherche

Face au niveau insuffisant de maîtrise du français des étudiants libanais, il est nécessaire d'examiner des solutions qui se sont révélées efficaces ailleurs et qui pourraient être transférées au Liban. Dans cette perspective, un premier constat émerge : les formateurs du postsecondaire au Liban n'ont pas reçu de formation sur le sous-processus de réécriture, ce qui les empêche d'accompagner adéquatement leurs étudiants en leur fournissant une rétroaction favorisant la réécriture. Pourtant, la littérature scientifique démontre clairement que l'écriture implique nécessairement la réécriture (Paradis, 2012; Reuter, 2002; Roberge, 2015), ce processus se révélant efficace tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif.

Ce sous-processus revêt une importance équivalente aux autres sous-processus de l'écriture tels que la planification, la mise en texte et la révision, et propose des stratégies d'enseignement très efficaces qui seraient des solutions aux difficultés rencontrées par les étudiants (Paradis, 2012). La réécriture, conçue comme une activité pédagogique constructive, devrait donc faire partie intégrante de toute formation d'un formateur universitaire (Romainville, 2000). Pour souligner davantage l'importance de mieux enseigner l'écriture, Guibert (2003) rappelle qu'« à chaque étape de l'écriture, tout auteur, aussi

spécialiste de son domaine soit-il, a besoin de professionnels qui le relaient et l'épaulent, le soutiennent et le guident » (p. 118). Ces professionnels doivent aider les enseignants à adapter leurs pratiques en fonction du profil de leurs étudiants (Simard *et al.*, 2010).

Ainsi, il semble pertinent sur le plan scientifique de mener une telle étude puisqu'elle vient combler un manque dans la recherche au Liban, particulièrement en ce qui a trait à la formation des enseignants quant au processus d'écriture. De plus, elle pourrait contribuer à l'avancement des connaissances sur les origines des difficultés rencontrées par les étudiants du postsecondaire au Liban. Par ailleurs, un dispositif de formation serait également utile pour les enseignants souhaitant accompagner efficacement leurs étudiants lors de la réécriture de leurs travaux.

1.5 Objectif général de recherche

Forte de toutes ces informations, cette recherche se propose de développer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban, axé sur le sous-processus de réécriture. L'objectif est de leur fournir une stratégie d'accompagnement pour favoriser le développement de la compétence scripturale de leurs étudiants. Afin de répondre à leur besoin d'accompagnement sur la réécriture, nous présenterons aux enseignants une formation qui les aidera à faire prendre conscience de l'utilité de ce sous-processus dans le cadre de leurs cours, ainsi que de la nécessité d'accorder du temps aux étudiants pour qu'ils puissent réécrire leurs travaux. Il est important de préciser que ce dispositif de formation sera validé par des experts, mais que sa mise à l'essai fera l'objet d'une recherche ultérieure.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Pour rappel, cette recherche a pour objectif de développer une formation destinée aux formateurs du postsecondaire au Liban afin de mieux les outiller pour accompagner leurs étudiants dans le développement de leurs compétences scripturales. Comme soulevé dans la problématique, la faible maîtrise du français écrit des étudiants au Liban découlerait entre autres d'une absence de formation observée chez les enseignants œuvrant en contexte postsecondaire. Dans le but de mieux comprendre toute la complexité du processus d'écriture, il nous semble pertinent de définir les concepts clés qui y sont liés, en faisant un survol des études sur le sujet. Il importe également de préciser que le présent travail s'inspire largement des trois synthèses de Paradis (2012) sur le processus d'écriture. Ainsi, dans la première partie de ce chapitre, nous passerons en revue différentes définitions de l'écriture, qui s'alignent sur l'objectif de notre recherche. La deuxième partie sera consacrée au processus d'écriture. Pour ce faire, les modèles d'écriture élaborés par Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996), désormais des références en la matière, seront abordés en guise de mise en contexte. Ensuite, nous accorderons une attention particulière à la réécriture, considérée comme sous-processus d'écriture par Paradis (2012). Nous terminerons ce chapitre en posant la rétroaction comme un moyen permettant aux étudiants de réécrire leurs textes. À la fin de ce chapitre, les objectifs spécifiques seront énoncés, ce qui facilitera la transition vers la méthodologie de notre recherche.

2.1 L'écriture

L'écriture, initialement utilisée à des fins commerciales aux XI^e et XII^e siècles, est devenue essentielle pour répondre à différents besoins dans les domaines religieux, administratifs, scientifiques, et autres. Cependant, ce n'est qu'aux XIV^e et XV^e siècles que la standardisation et la codification de l'écrit ont été mises en place. L'avènement de l'imprimerie a rapidement donné naissance à des textes plus longs et plus développés, marquant également l'introduction de la ponctuation et de la mise en page. Cette évolution des pratiques d'écriture a ainsi contribué à transformer la conception de l'écriture elle-même. Aujourd'hui, l'écriture ne se limite plus à sa finalité en tant que produit, mais est plutôt perçue comme une activité multidimensionnelle abordée sous différents angles dans la recherche (Simard *et al.*, 2010).

De nombreux chercheurs issus de différentes disciplines ont défini l'écriture en se basant sur des modèles théoriques qui ont servi de référence pour les interventions didactiques visant à améliorer la maîtrise du

français écrit (Beaudet, 2015; Beaudet et Rey, 2012; Blaser et Pollet, 2010; Piolat, 2004; Plane *et al.*, 2010; Reuter, 2006; Schneuwly, 2008). Cependant, la synthèse des définitions proposées représente un véritable défi. Les didacticiens se sont intéressés à l'aspect dialogique de l'écriture (Cavanagh, 2010; Simard *et al.*, 2010), tandis que les sociologues et les linguistes ont mis l'accent sur les avantages culturels et sociaux qu'offre la maîtrise de l'écriture (Blaser, 2013; Chiss, 2008). De leur côté, les chercheurs s'intéressant à l'écriture d'un point de vue cognitif ont conclu que celle-ci joue un rôle important dans la construction des savoirs et le développement des processus mentaux (Piolat, 2004; Plane *et al.*, 2010). Dans cette perspective, il serait intéressant d'explorer les différentes facettes de l'écriture telles que posées dans la littérature scientifique. Ce faisant, les sections suivantes lèveront le voile sur certaines dimensions de ce concept que nous jugeons, d'une part, significatives en contexte postsecondaire et, d'autre part, étroitement liées à la littérature universitaire.

2.1.1 L'écriture comme une activité cognitive

L'écriture est définie par Chiss (2008) comme « une technologie de l'intellect qui permet la constitution et l'appropriation des savoirs » (p. 171). En effet, grâce à l'écriture, il est possible de construire un savoir nouveau à partir d'un savoir préexistant (Pollet et Piette, 2002), ce qui lui confère une place centrale non seulement dans le contexte scolaire, mais aussi en contexte personnel et professionnel (Beaudet, 2015; Beaudet *et al.*, 2016; Brunel et Rinck, 2016; Pereira *et al.*, 2015).

Comme le soulignent Olive et Piolat (2005), parmi toutes les activités cognitives complexes telles que la lecture, le jeu d'échecs, etc., la rédaction de texte est l'activité la plus exigeante en termes de ressources cognitives mobilisées lors de la tâche. En effet, l'acte d'écrire fait appel à des connaissances et à des répétitions et nécessite l'activation de stratégies cognitives importantes comme la planification, la sélection d'informations, la récupération d'informations antérieurement acquises ou encore le traitement de l'information (Reuter, 2006). Autrement dit, l'écriture est conçue comme un outil qui donne lieu à de nouvelles possibilités cognitives (Barré-De Miniac, 1995), favorisant ainsi l'appropriation et la construction de la connaissance (Reuter, 2006).

Bref, l'écriture est d'abord et avant tout une activité cognitive complexe (Brunel et Rinck, 2016) qui permet d'organiser les savoirs déjà existants pour en créer de nouveaux. Elle sollicite les processus mentaux et la capacité à organiser et à traiter les connaissances.

2.1.2 L'écriture, une activité qui implique une réciprocité

L'écriture, en plus d'être une activité cognitive, est également une activité interactionnelle et dialogique dans laquelle le scripteur s'implique de manière singulière, en tenant compte de ses aspects affectifs (Plane, 2002; Paradis, 2012). Plane (2000) définit l'écriture comme un « processus interactionnel et dialogique dans lequel le discours du sujet parlant est lui aussi un partenaire communicationnel » (p. 13), permettant ainsi au lecteur de mieux comprendre les intentions du scripteur. Le dialogue est donc présent entre celui qui écrit et son destinataire, que ce dernier soit connu ou inconnu. Ce dialogue vise non seulement à transmettre une information ou du contenu, mais également à prendre en considération celui qui recevra la production écrite. Ainsi, nous pouvons affirmer que le lecteur de notre production écrite joue un rôle essentiel en tant que partenaire actif et participant dans cette opération discursive (Masseron, 2008; Paradis, 2012). En effet, l'écriture est une activité collaborative où le lecteur joue un rôle actif dans la co-construction du sens. Il est donc essentiel de le prendre en compte dans la dynamique de l'échange. De manière plus fondamentale, l'écriture est une activité interactionnelle entre celui qui s'adonne à la production discursive et celui qui s'intéressera à celle-ci. Ainsi, le scripteur doit être conscient du « caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production » (Fenoglio et Boucheron-Pétillon, 2002, p. 5).

En somme, l'écriture serait également une activité dialogique qui permet aux scripteurs de construire leurs connaissances dans les relations avec autrui. Nous aborderons ultérieurement cet aspect lorsque nous discuterons de la rétroaction en tant que stratégie d'accompagnement lors des activités de réécriture.

2.1.3 L'écriture comme expérience subjective et émotionnelle

La dimension affective constitue un élément incontournable dans les pratiques scripturales dans la mesure où un rapport positif à l'écriture pourrait influencer positivement le processus d'écriture et vice versa. Il est essentiel de reconnaître la complexité de l'acte d'écrire et la multitude de facteurs qui interviennent, notamment l'importance des émotions lors des activités d'écriture. En sus de la charge cognitive importante générée, il importe de ne pas négliger la dimension affective de l'écriture, car les apprenants éprouvent des sentiments positifs ou négatifs lorsqu'ils écrivent (Blaser *et al.*, 2015). Il s'avère donc nécessaire de tenir compte de toute cette composante affective, car elle est susceptible d'avoir des retombées sur le processus rédactionnel.

Plusieurs auteurs ont mis en avant l'importance de la dimension affective dans l'acte d'écriture (Barré-De Miniac, 2002; Mercier et Dezutter, 2012; Schenuwly, 2008). Selon Blaser et al. (2015), des attitudes et des sentiments à l'égard de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages, seraient l'un des obstacles à l'appropriation de cette activité. Ainsi, il est essentiel de développer un rapport positif à l'écriture pour surmonter l'« insécurité scripturale » qui lui est associée (Dabène, 1987). Cela implique de cultiver le désir d'écrire en tant qu'écrivain (Penloup, 2000), de s'investir dans des pratiques d'écriture, de mobiliser les compétences existantes et peu valorisées, voire ignorées par l'école, et de reconnaître l'importance du rapport à l'écriture (Penloup, 2000, 2007). Ces initiatives feraient l'objet de dispositifs visant à transformer la conception de l'écriture et de ses dimensions (Blaser *et al.*, 2014), qui peut constituer un obstacle à son enseignement et à son apprentissage (Lafont-Terranova et Niwese, 2016). En établissant un rapport valorisant à l'écriture, les étudiants ne la concevraient plus comme un devoir et une obligation, mais plutôt comme un plaisir et un passeport vers la réussite.

La dimension affective constitue un élément incontournable dans les pratiques scripturales dans la mesure où les émotions expérimentées par les apprenants au moment d'écrire pourraient influencer leur réussite dans cette tâche. En effet, des émotions positives telles que l'intérêt, la satisfaction ou la joie pourraient renforcer l'autonomie des scripteurs et les motiver à produire des textes de qualité. En revanche, des sentiments négatifs tels que l'angoisse ou la peur pourraient entraîner un blocage chez les scripteurs, qui se perçoivent comme moins compétents pour réaliser la tâche d'écriture (Blaser *et al.*, 2015).

2.2 Le processus d'écriture

Les premiers modèles d'écriture, apparus dans les années 1980, ont présenté l'écriture comme un processus complexe non linéaire (Flower et Hayes, 1981). Nous exposerons, dans cette partie, en guise de mise en contexte du processus d'écriture, deux modèles dont les composantes s'inscrivent dans la perspective de la présente recherche. Ces modèles permettent, en effet, de mieux cerner les différentes dimensions du processus d'écriture (Favart et Olive, 2005) et ont servi de référence à l'élaboration d'interventions censées « remédier à certains problèmes pédagogicodidactiques » (Paradis, 2012, p. 94). Le premier modèle que nous présenterons est celui de Hayes et Flower (1980), incontournable et nécessaire à la compréhension du processus d'écriture. Ce modèle, applicable à tous les genres de textes, présente les composantes et les sous-processus de base dans une séquence récursive et interreliée (Heurley, 2006). Le deuxième modèle, soit celui de Hayes (1996), a été élaboré à partir du modèle de Hayes et Flower (1980) et comprend les mêmes sous-processus : planification, mise en texte et révision. Il

apporte également une contribution nouvelle au processus d'écriture en introduisant la dimension affective et en accordant une attention particulière à la dimension cognitive.

2.2.1 Modèle de Hayes et Flower de 1980

Les chercheurs Hayes et Flower (1980) ont adopté une approche cognitive de l'écriture dans leur premier modèle, qui a été largement repris par d'autres chercheurs et acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Il est intéressant de noter qu'ils ont ajouté les flèches bidirectionnelles dans une version ultérieure de leur modèle publiée en 1981 (soit celui de la page suivante) pour mettre en lumière l'interactivité et la non-linéarité des sous-processus. Ce modèle a servi de référence à l'élaboration d'autres modèles sur le processus d'écriture ainsi qu'à la description de l'acte d'écrire (Alamargot et Chanquoy, 2002; Fayol, 2002; Plane, 2006). Nous le présenterons brièvement dans le cadre de notre travail, afin de mieux situer celui de Hayes (1996), qui est une adaptation du modèle de Hayes et Flower (1980) et que nous jugeons pertinent de retenir pour notre recherche.

Il est important de souligner que le modèle de Hayes et Flower (1980) met en évidence la récursivité des différentes composantes (Chanquoy et Alamargot, 2003), tout en tenant compte de tous les facteurs impliqués dans l'acte d'écrire, tels que le contexte et l'individu (Hayes, 1996).

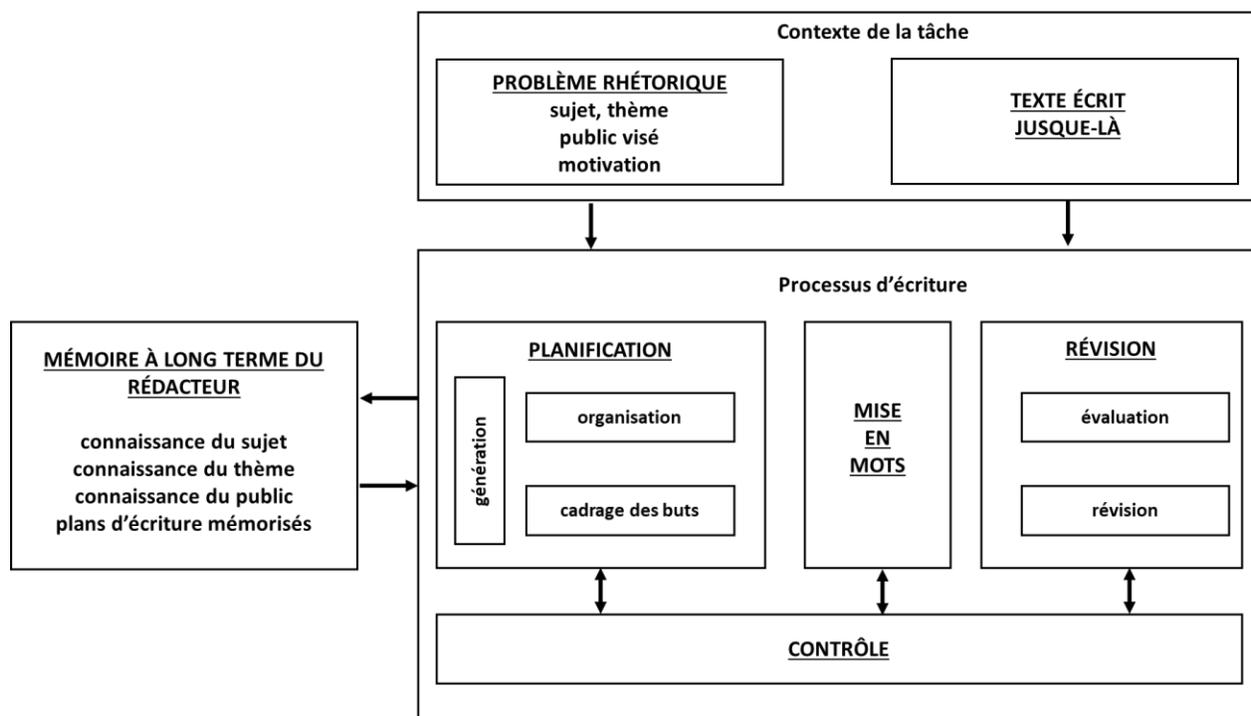


Figure 2.1 Modèle du processus scriptural de Hayes et Flower (1980), tiré de Favart et Olive (2005)¹

Le premier modèle de Hayes et Flower (1980), illustré dans la Figure 2.1, comprend trois composantes principales : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture. En ce qui a trait au processus d'écriture, le scripteur doit d'abord planifier ce qu'il va écrire, mettre ses idées en texte, puis réviser le texte en fonction de ses objectifs rédactionnels (Hayes et Flower, 1980). Ainsi, le processus d'écriture comporte trois composantes que sont la planification, la mise en texte et la révision. Pendant la planification, le scripteur génère et organise ses idées en utilisant les connaissances stockées dans sa mémoire de travail ou sa mémoire à long terme (Roberge, 2008). Lors de la mise en mots, il doit veiller à la cohérence de ses idées en sélectionnant les informations les plus pertinentes pour le sujet donné et en utilisant un vocabulaire adapté (Cavanagh et Blain, 2016). De plus, il doit respecter les règles de l'orthographe grammaticale et lexicale inhérentes à la langue. Enfin, la révision, pouvant être effectuée à tout moment de l'acte d'écrire, vise à améliorer la qualité du texte produit en identifiant les faiblesses linguistiques et textuelles (Roberge, 2008). Certains auteurs distinguent la correction de la révision, réservant la correction spécifiquement au traitement de ces faiblesses. Pendant cette étape, la lecture

¹ Il existe de nombreuses traductions du modèle de 1980; nous utilisons celle parue dans Favart et Olive (2005) parce qu'elle illustre bien les flèches bidirectionnelles.

attentive et la correction sont essentielles pour que le texte réponde aux exigences de la tâche d'écriture (Favart et Olive, 2005).

La force de ce modèle réside dans son accent mis sur les mécanismes enclenchés lors de l'écriture plutôt que sur le produit final, ce qui a permis à de nombreux chercheurs de concevoir des outils d'aide et des ressources didactiques favorisant l'apprentissage de l'écriture (Paradis, 2012). De plus, ce modèle contextualise le processus d'écriture dans une situation de communication spécifique et met en évidence l'importance de la cohérence textuelle (Cavanagh *et al.*, 2016). Un dernier apport relevé pour ce modèle est la possibilité de la réécriture des textes. En effet, le scripteur a la possibilité de réviser et de modifier complètement son approche s'il n'est pas satisfait ou s'il estime que son texte ne répond pas aux normes (Rosier, 2002). Cependant, bien que les auteurs reconnaissent les points forts de ce modèle, ils soulignent également plusieurs lacunes. Selon Garcia-Debanc et Fayol (2002), la mise en texte n'est pas suffisamment explorée dans ce modèle, qui met davantage l'accent sur la planification et la révision. Des critiques ont été émises concernant le modèle de Hayes et Flower (1980), soulignant qu'il a été spécifiquement développé pour la rédaction de textes argumentatifs, ce qui limite son applicabilité à d'autres types de textes (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Les caractéristiques et les exigences des textes argumentatifs diffèrent considérablement de celles des autres types de textes tels que les textes descriptifs, narratifs, explicatifs ou dialogaux (Adam, 2017). Par conséquent, les mécanismes et les processus d'écriture peuvent également varier en fonction du type de texte. En se concentrant principalement sur les textes argumentatifs, le modèle de Hayes et Flower (1980) ne prend pas en compte certaines caractéristiques spécifiques à d'autres types de textes. Par exemple, la structure narrative ou descriptive d'un texte narratif ou descriptif peut nécessiter des processus de planification et de mise en texte différents de ceux utilisés dans un texte argumentatif. Les objectifs communicatifs et les exigences linguistiques peuvent également différer en fonction du type de texte, ce qui peut avoir un impact sur les processus de révision.

Après avoir examiné les caractéristiques et les limites du modèle de Hayes et Flower (1980), il est pertinent d'explorer une évolution de leur travail. Dans cette perspective, le modèle de Hayes (1996) représente une avancée significative qui intègre les fondements du modèle précédent tout en apportant de nouvelles contributions. En s'appuyant sur la compréhension de l'écriture comme un processus complexe et non linéaire, le modèle de Hayes (1996) accorde une attention particulière à la dimension affective et cognitive de l'acte d'écrire. La prochaine section se concentrera sur la présentation et l'analyse de ce modèle enrichi, en mettant en évidence ses composantes et sous-processus essentiels. Par conséquent, cette transition

nous permettra de passer d'une perspective initiale à une vision plus approfondie et actuelle du processus d'écriture, tout en soulignant les avancées et les développements clés dans le domaine de la recherche sur l'écriture.

2.2.2 Modèle de Hayes de 1996

Le modèle de Hayes (1996) suscite un intérêt particulier, car il intègre la dimension affective de l'écriture, y compris la motivation du scripteur, ainsi que la mémoire de travail. De plus, bien que cela n'ait pas été explicitement mentionné, nous avons constaté que les sous-processus que nous avons jugés pertinents dans le modèle de Hayes et Flower n'ont pas été modifiés. En effet, selon ce modèle, l'acte d'écrire se résume toujours à la planification, à la mise en texte et à la révision.

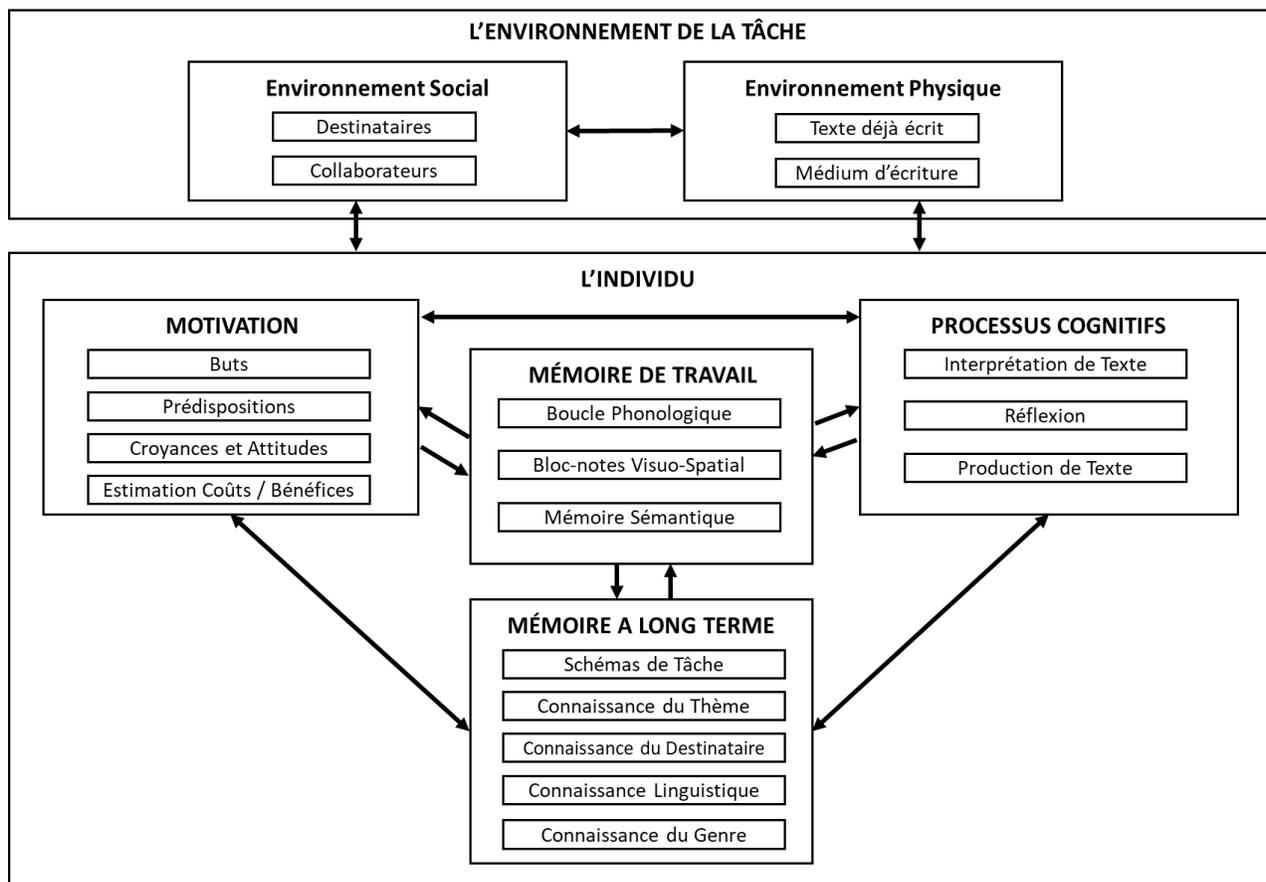


Figure 1.2 Modèle de Hayes de 1996 tiré de Chanquoy (2010)

Comme illustré précédemment, le modèle comprend deux principales composantes : l'environnement de la tâche et l'individu. L'environnement de la tâche englobe à la fois l'environnement social, soit le

destinataire et les collaborateurs, et l'environnement physique, soit le texte déjà écrit et le médium d'écriture (Paradis, 2012).

La composante associée à l'individu dans le modèle englobe différents aspects liés au scripteur, tels que la mémoire de travail, qui joue un rôle crucial dans le développement cognitif en participant aux activités de pensée contrôlées (Crahay *et al.*, 2010). Cette mémoire enregistre temporairement les informations nécessaires à la rédaction (Piolat, 2004; Olive, 2012). Elle comprend la mémoire sémantique, essentielle à la mise en texte, ainsi que la boucle phonologique, qui stocke l'information sous forme phonologique. Le bloc-notes visuo-spatial, nécessaire au stockage de l'information schématique et visuelle, fait également partie intégrante de cette composante (Hayes, 1996), facilitant la conservation de représentations mentales pertinentes pour la tâche d'écriture et la manipulation ultérieure de ces informations. Dans le modèle de Hayes (1996), une attention particulière est portée au rôle de la mémoire de travail dans le processus d'écriture, permettant une meilleure compréhension de la charge cognitive engendrée par la tâche (Piolat, 2004). L'écriture est considérée comme une activité de résolution de problèmes continue, où le scripteur mobilise à la fois les connaissances stockées dans la mémoire à long terme et celles, temporaires, dans la mémoire de travail (Baddeley, 2012). De plus, le modèle souligne la gestion et la coordination des informations non automatisées dans la mémoire de travail lors de la rédaction (Olive, 2012), ainsi que la représentation visuelle et spatiale du contenu linguistique, soulignant l'importance de la lecture (Favart et Olive, 2005).

En sus de cela, le modèle de Hayes (1996) lève le voile sur la dimension affective du processus d'écriture en présentant la motivation comme un sous-ensemble susceptible de l'influencer. Les buts, les prédispositions, les croyances et les attitudes du scripteur sont autant de facteurs affectifs qui influencent son engagement et son implication dans la tâche d'écriture (Paradis, 2012).

Les processus cognitifs constituent la dernière composante relative à l'individu dans le cadre de l'écriture. Ils regroupent les activités de planification, de mise en texte et de révision, durant lesquelles le scripteur est amené à interpréter, à réfléchir, à prendre des décisions ou encore à résoudre des problèmes (Roberge, 2008). Dans le modèle initial de Hayes et Flower (1980), le processus d'écriture est divisé en trois étapes fondamentales : la planification, la mise en texte et la révision. Cependant, dans le modèle révisé de Hayes (1996), les termes utilisés présentent des différences significatives pour décrire ces étapes. Selon Heurley (2006), la planification est liée à la réflexion, l'interprétation est associée à la révision et à la mise en texte

à la production de texte. Malgré les variations terminologiques, des correspondances peuvent être établies entre ces concepts dans les deux modèles. Ces concepts se superposent et se complètent mutuellement pour décrire les différentes phases du processus d'écriture. Ainsi, la planification, la mise en texte et la révision peuvent être associées et comprises de manière similaire dans les deux modèles. Ces processus cognitifs jouent un rôle crucial dans la production écrite, en permettant au scripteur de réfléchir de manière stratégique, de prendre des décisions éclairées et de résoudre les problèmes rencontrés tout au long du processus d'écriture.

Même si ce modèle s'avère pertinent pour comprendre l'acte d'écrire en tant qu'activité cognitive, il ne prend pas en compte la réécriture comme un sous-processus essentiel faisant partie intégrante du processus d'écriture. Paradis (2012) propose pourtant d'inclure la réécriture en raison du nombre croissant d'études traitant de cette problématique dans la littérature scientifique (Bucheton, 2000; De Ketele, 2013; Fabre-Cols, 2000; Privat et Vinson, 2000; Reuter, 2000; Roberge, 2008; Rosier, 2002). Ainsi, il est de plus en plus reconnu que la réécriture joue un rôle fondamental dans le processus d'écriture et mérite d'être abordée de manière approfondie et intégrée dans les modèles qui cherchent à comprendre cette activité cognitive.

Après avoir passé en revue les modèles d'écriture, il est clair que ces modèles offrent une vue d'ensemble en identifiant les composantes clés et les mécanismes impliqués dans le processus d'écriture. Cependant, afin de mieux comprendre cette activité cognitive complexe, il est essentiel de se pencher sur les sous-processus d'écriture afin de mieux appréhender les activités mentales nécessaires à chaque étape.

2.3 Les sous-processus d'écriture

Dans la littérature scientifique, de nombreuses études ont examiné les sous-processus d'écriture sous différents angles, mais toutes s'accordent sur le fait que leur gestion simultanée favorise le développement de la compétence en écriture (Plane *et al.*, 2010). Certains chercheurs, comme Chanquoy et Alamargot (2003), soulignent la récursivité et l'interactivité des sous-processus, tandis que Hayes et Nash (1996) mettent en avant l'idée que ces sous-processus doivent bénéficier de la même attention dans la mesure où la planification, la mise en texte et la révision sont d'une valeur équivalente pendant le processus d'écriture.

Ainsi, cette partie se propose de faire un survol des trois sous-processus mentionnés précédemment dans les modèles présentés, à savoir la planification, la mise en texte et la révision. Ce survol fournira une vue d'ensemble des sous-processus d'écriture, en particulier pour les lecteurs au Liban où il existe peu de recherches traitant de ce sujet spécifique. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de les présenter dans cette section. Par la suite, nous aborderons plus en détail la réécriture, qui constitue l'objet principal de notre recherche et revêt une importance didactique significative. En nous inspirant de la troisième synthèse de Paradis (2012), nous avons jugé pertinent d'ajouter un quatrième sous-processus à notre liste, à savoir la réécriture, en raison de son intérêt didactique et du nombre important de recherches consacrées à ce sujet.

2.3.1 Planification

La planification est une étape cruciale dans tout processus d'écriture. Selon Fayol (1996), elle consiste à rechercher des idées, à les organiser et à concevoir le message en fonction des connaissances préalables afin de mieux l'adapter. Ainsi, la planification nécessite de prendre en compte les exigences de la situation de communication, le genre du texte à produire et les connaissances du lecteur (Hayes et Nash, 1996).

La planification permet de se fixer un objectif clair et de déterminer les moyens nécessaires pour l'atteindre. Ce sous-processus n'est pas seulement destiné aux novices, mais à tous ceux qui produisent des textes régulièrement (Flower et Hayes, 1981). En effet, l'établissement d'un plan de travail permet de s'adonner à un premier travail de planification en vue de la production écrite. Cette activité permet de réfléchir à des idées, de les ordonner, d'explorer de nouvelles avenues et d'établir les transitions principales. Ainsi, plus le plan de départ est structuré, plus la production écrite sera facile et cohérente. En d'autres termes, un plan bien élaboré donne au scripteur une plus grande confiance en accomplissant sa tâche d'écriture.

De nombreux chercheurs s'accordent sur les multiples avantages de la planification pour les scripteurs, qu'ils soient experts ou novices. Tout d'abord, la planification permet au scripteur de prendre du recul par rapport à ses idées afin de mieux les intégrer dans son texte (Schneuwly, 2008). Elle favorise également l'émergence de nouvelles idées, comme l'indique Fayol (1996). Ainsi, la planification contribue à l'élaboration des idées et à leur enchaînement, permettant ainsi au scripteur de réfléchir aux ajustements nécessaires (Dabène, 1996).

Ensuite, la planification contribue à réduire la charge cognitive associée à la tâche d'écriture (Paradis, 2012). Selon Olive et Piolat (2005), elle permet aux scripteurs de puiser dans leurs connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme, facilitant ainsi leur organisation. De plus, plusieurs études ont conclu que l'élaboration d'un plan libérerait des ressources cognitives lors de la mise en texte, ce qui peut considérablement enrichir le contenu des textes produits et améliorer leur qualité (Ellis et Yuan, 2004; Glynn *et al.*, 1982; Rau et Sebrechts, 1996). En effet, en définissant une structure claire et en organisant les idées de manière cohérente, le scripteur peut mieux contrôler la progression et la logique de son texte, ce qui se traduit par une amélioration significative de la qualité. Force est de constater que la planification du texte a des retombées positives sur le texte produit et qu'elle constitue donc une activité essentielle pour produire un texte de qualité.

En résumé, la planification joue un rôle crucial dans le processus d'écriture. Elle implique la recherche, l'organisation et la conception des idées, en tenant compte des attentes du lecteur et des exigences de la communication. La planification permet de fixer des objectifs clairs et de trouver les moyens appropriés pour les atteindre. De plus, il est important de souligner que la planification n'est pas un processus linéaire et peut intervenir à tout moment, même pendant la mise en texte ou la révision. En outre, elle favorise l'élaboration des idées, réduit la charge cognitive et améliore la qualité du texte final. En investissant du temps et des efforts dans la planification, les auteurs peuvent produire des textes plus cohérents, convaincants et de meilleure qualité. Passons maintenant à l'étape suivante du processus d'écriture : la mise en texte, où les idées préalablement organisées prennent forme et se développent.

2.3.2 Mise en texte

La mise en texte, selon Moffet (1995), consiste à transformer les idées conceptualisées en une forme linguistique, va au-delà de la simple linéarisation d'une production écrite, comme le souligne Paradis (2012). Il représente un processus intellectuel où le scripteur doit non seulement exprimer le contenu, mais aussi démontrer une compréhension approfondie du sujet, tout en respectant les consignes d'écriture. Lorsque le contenu est préalablement planifié en classe, la mise en texte s'avère être une tâche plus aisée. Cependant, il est important de noter que les scripteurs novices, comme le mentionnent Olive et Piolat (2005), ont souvent du mal à mobiliser pleinement leur mémoire à long terme, ce qui peut entraver leur capacité à exprimer leurs idées de manière efficace. En effet, la mise en texte nécessite de traduire les idées et les informations sélectionnées lors de la planification en énoncés écrits cohérents. Ce processus prend en compte à la fois des contraintes locales telles que la syntaxe et l'orthographe, ainsi

que des contraintes globales comme le type de texte et sa cohérence macrostructurelle (Garcia-Debanco, 1986). Le scripteur doit alors construire des phrases organisées en paragraphes pour créer un texte cohérent et fluide. Selon Alamargot et al. (2005), une connaissance approfondie du domaine permet d'enrichir le contenu en termes d'idées et d'organisation, renforçant ainsi la qualité globale du texte.

Paradis (2013) souligne que la construction d'un texte se réalise simultanément à plusieurs niveaux et implique plusieurs dimensions. Un texte ne se limite pas seulement à une simple succession de phrases, il est également structuré de manière à avoir une cohérence interne. Les différents niveaux d'organisation, tels que la structure globale du texte, la progression des idées et la cohésion entre les parties, contribuent à la compréhension et à l'impact du texte sur les lecteurs.

En outre, la pratique régulière de l'écriture joue un rôle essentiel dans l'automatisation de certains processus. Grâce à la pratique, certains aspects de l'écriture deviennent plus fluides et naturels, permettant au scripteur de surmonter les limites capacitaires. L'automatisation libère des ressources cognitives qui peuvent être utilisées pour se concentrer davantage sur l'expression des idées et la création d'un texte de qualité (Roussey et Piolat, 2005).

La gestion du temps est un facteur limitant important à prendre en compte lors de la mise en texte (Paradis, 2013). Accorder davantage de temps à cette étape a, en effet, un impact positif sur la qualité du texte produit (Hayes et Nash, 1996). En classe, où le temps est souvent limité, les élèves en difficulté peuvent avoir du mal à gérer toutes les dimensions d'un texte pour réduire la charge cognitive. L'attrait des projets d'écriture proposés aux élèves est donc crucial, car une tâche stimulante les incitera à y consacrer plus de temps, favorisant ainsi leur apprentissage de l'écriture (Paradis, 2013). En outre, les pauses pendant la mise en texte sont importantes. Elles permettent au scripteur de relire le texte à différents moments de la rédaction pour vérifier la cohérence et l'utilisation appropriée des pronoms de reprise (Fortier, 1995; Masseron, 2001). Les experts font de plus longues pauses et relisent des parties plus étendues de leur texte que les novices, s'assurant ainsi que le sens global construit correspond à leur intention initiale (Paradis, 2013). De surcroît, la relecture réactive les connaissances du scripteur sur le sujet, stockées dans sa mémoire à long terme, facilitant ainsi la poursuite du processus de mise en texte (Alamargot *et al.*, 2005).

En somme, la mise en texte est une étape essentielle de la rédaction qui demande des compétences linguistiques, une connaissance approfondie du sujet et la maîtrise des différentes dimensions de la

construction textuelle. La pratique régulière de l'écriture et l'automatisation de certaines compétences permettent aux scripteurs de gérer efficacement ces aspects, tout en veillant à la cohérence et à la qualité de leurs textes. Une fois la mise en texte bien entamée, il est essentiel d'envisager la phase de révision pour examiner attentivement le texte, identifier d'éventuelles faiblesses et les corriger. Il est à noter que la révision peut également être entreprise pendant la mise en texte, offrant ainsi une opportunité supplémentaire d'amélioration du contenu et de la structure.

2.3.3 Révision

Ce sous-processus cognitif fait partie intégrante du processus d'écriture et peut s'opérer à n'importe quel moment de celui-ci (Roberge 2008). La révision n'est plus considérée comme une activité déconnectée du processus d'écriture, se limitant à la fin et au texte complet. Au contraire, elle peut être entreprise à différentes étapes de l'écriture et inclut souvent des révisions sans nécessiter de correction, même si l'objectif ultime reste la correction du texte (Roberge, 2008).

Concrètement, la révision est un sous-processus de rédaction où l'apprenant relit son texte afin de repérer les lacunes, catégoriser les erreurs et déterminer les méthodes pour les corriger (Fayol et Heurley, 1995). Paradis (2012) souligne que lors de cette phase, le scripteur doit ajouter des éléments, peaufiner le produit et veiller à ce que le texte respecte les normes linguistiques et les consignes exigées. En effet, Paradis (2012) mentionne la nécessité pour le scripteur de « détecter les manques, catégoriser les erreurs et sélectionner la manière de corriger » (p. 168). De plus, elle simule l'interaction entre le scripteur et sa propre production écrite, qui réexamine ses connaissances relatives au sujet traité, précise certains passages et supprime les éléments superflus. Ce processus de révision s'appuie sur les connaissances préalables du scripteur, lesquelles sont influencées par des facteurs sociaux et culturels (Paradis, 2012; Roberge, 2008). L'objectif final de ce sous-processus demeure l'amélioration de sa production écrite. Ainsi, le scripteur doit revoir ce qu'il a écrit afin de peaufiner son texte, éliminer les incohérences et le rendre plus conforme aux normes langagières et consignes requises.

Hayes (1995, 1996) affirme que la révision, visant principalement à améliorer le texte, comprend plusieurs sous-processus fondamentaux tels que la lecture, la planification et la mise en texte. De son côté, Bucheton (2000) soutient que la révision permet au scripteur d'ajuster son texte autant que possible aux normes linguistiques, génériques et pragmatiques, tout en évaluant sa conformité par rapport aux normes langagières enseignées.

2.3.4 Réécriture

La réécriture a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Bucheton, 1995, 2000; De Ketele, 2013; Fabre-Cols, 2000; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000; Oriol-Boyer, 1990; Privat et Vinson, 2000; Reuter, 2000; Roberge, 2008; Rosier, 2002; Séguy, 1994), mais Paradis (2012) est celle qui l'a placée au cœur du processus d'écriture, qu'il s'agisse d'experts ou de novices. Ce sous-processus mérite donc une attention particulière en raison de sa pertinence et de son utilité didactique, tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif de l'apprenant. Il nous semble ainsi pertinent de définir la réécriture et d'explorer comment elle contribue à l'amélioration du processus d'écriture.

2.3.4.1 Définition

La réécriture est un sous-processus qui a suscité des opinions divergentes quant à son interprétation. Cependant, nous nous intéressons particulièrement aux perspectives qui mettent l'accent sur l'amélioration du processus d'écriture, car cela répond à notre problématique, qui souligne le manque de formation des enseignants en matière de réécriture, et correspond à notre objectif de recherche, qui vise à développer un dispositif de formation destiné aux enseignants de français en contexte postsecondaire pour mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches d'écriture.

Selon Heurley (2006), la réécriture peut être définie comme la production d'une nouvelle version ou la paraphrase d'un texte existant. Grésillon (2008), de son côté, la conçoit comme la reprise d'un texte déjà écrit par son auteur dans le but de le modifier et de le retravailler. Il convient de noter que la réécriture ne se résume pas toujours à une simple paraphrase, car le sens révisé peut différer du sens initial. Bucheton (2000) souligne que la réécriture permet d'apporter des corrections sur le plan sémantique en se basant sur certains modèles linguistiques.

Paradis (2012) définit la réécriture comme le fait de retravailler un texte en examinant ses aspects discursifs, textuels et stylistiques. Ainsi, la réécriture est considérée comme l'un des objectifs de la didactique de l'écriture et comme un outil d'intervention (Reuter, 2000), permettant de combler certains manques relativement aux modèles linguistiques, narratologiques et procéduraux de l'écriture en termes de sens (Paradis, 2012). Plane (2003) la décrit comme la production d'une nouvelle version d'un texte avec des modifications locales effectuées selon les conventions linguistiques.

Les modifications apportées lors de la réécriture s'inscrivent davantage dans une démarche de réflexion que de correction (Reuter, 2000) et peuvent être effectuées à n'importe quel moment du processus rédactionnel et à différents niveaux du texte (Doquet-Lacoste, 2004). Alors que certains, comme Oriol-Boyer (1990), considèrent que la réécriture traduit la volonté d'améliorer le texte, d'autres affirment le contraire (Bucheton, 2000; Privat et Vinson, 2000) et soutiennent que la réécriture permet non seulement de reconsidérer la forme et le sens du texte, mais également de résoudre des problèmes qui ne sont pas nécessairement liés aux normes linguistiques, mais plutôt au processus d'écriture lui-même. Ainsi, la réécriture devient un projet de découverte-production-approfondissement (Reuter, 2000).

Après avoir présenté différentes définitions de la réécriture, nous allons maintenant exposer celle que nous retenons, à savoir celle de Fabre-Cols (2000), qui se distingue par son caractère complet. Selon cette définition, la réécriture est définie comme une dynamique d'accompagnement impliquant une multitude de « métissages » entre les activités de lecture, d'écriture, de réception et de critique (Fabre-Cols, 2000, p. 217). Cette définition met en lumière la complexité de la réécriture en tant que sous-processus, où différentes activités interagissent et s'entrecroisent. Compte tenu de l'importance de la réécriture sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, la prochaine section sera axée sur l'utilité didactique de la réécriture.

2.3.4.2 Utilité didactique

La réécriture est un sous-processus fondamental du processus d'écriture, distinct de la révision, et elle offre de nombreux avantages à la fois cognitifs et affectifs. Contrairement à la révision, qui se concentre sur la correction des erreurs linguistiques telles que l'orthographe, la grammaire et la syntaxe, la réécriture vise à améliorer la cohérence, la structure et la clarté du texte.

Sur le plan cognitif, la réécriture permet aux apprenants de revoir leur texte en profondeur, en se concentrant sur l'amélioration du contenu et de la cohérence globale. Elle encourage les scripteurs à réfléchir de manière critique à leur production écrite, en tenant compte des suggestions des pairs et des enseignants, ce qui favorise leur autonomie (Bucheton, 1996). En développant la conscience métalinguistique des scripteurs, la réécriture les incite à dépasser la simple application de règles linguistiques pour adopter une vision plus globale et ouverte de l'écriture (Reuter, 2000).

Sur le plan affectif, la réécriture établit un dialogue continu entre l'auteur et son texte, transformant ainsi la perception de l'écriture en une activité moins intimidante et plus accessible. Cette dynamique aide les apprenants à surmonter l'anxiété et l'insécurité souvent associées à la tâche d'écriture, favorisant ainsi une relation plus positive avec cette activité. En instaurant une relation positive avec l'écriture, elle aide les apprenants à surmonter l'anxiété et l'insécurité souvent associées à cette tâche (Blaser *et al.*, 2015).

Le processus de réécriture comprend deux phases distinctes : les ajustements au niveau du contenu et le toilettage linguistique. Les ajustements de contenu sont réalisés en fonction de l'analyse effectuée lors de la relecture, en tenant compte de la pertinence de la situation et de la cohérence textuelle (De Ketele, 2013). Le toilettage linguistique, quant à lui, implique l'utilisation d'ouvrages de référence pour améliorer la maîtrise des ressources linguistiques, en affinant l'orthographe, la grammaire et le style.

La réécriture va bien au-delà de la simple correction et encourage une réflexion approfondie et continue sur le texte. Elle permet non seulement d'améliorer la qualité du texte mais aussi de renforcer les compétences textuelles et de réinvestir les connaissances acquises (Paradis, 2013). En offrant la possibilité de bénéficier des retours des pairs et de l'enseignant, la réécriture devient un outil puissant pour améliorer la production écrite des étudiants.

En somme, la réécriture occupe une place centrale dans l'apprentissage de l'écriture. Elle permet d'améliorer la qualité du texte, de transformer la relation des apprenants avec l'écriture en favorisant une vision plus dynamique et libre de l'utilisation de la langue, et d'encourager le développement des compétences textuelles et le réinvestissement des connaissances. Les enseignants doivent intégrer la réécriture dans leurs pratiques pédagogiques pour maximiser les bénéfices pour les étudiants et les aider à développer une écriture de qualité.

2.3.4.3 Stratégies de réécriture

Pour mieux réussir le processus d'écriture, il s'avère nécessaire que l'apprenant s'approprie et développe des stratégies se rapportant au sous-processus de réécriture. Dans cette optique, les formateurs ont pour mission de bien accompagner leurs étudiants dans cette voie (Forget et Malo, 2021). Cependant, l'apprentissage de ces stratégies de réécriture ne se fait pas de manière spontanée, ce qui souligne l'importance de former les enseignants aux stratégies cognitives appropriées pour ce sous-processus complexe afin qu'ils les transmettent aux étudiants. Par conséquent, une formation spécifique destinée aux

enseignants serait nécessaire pour les outiller afin qu'ils puissent mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Dans cette section, nous passerons en revue quelques-unes des stratégies de réécriture qui serviront de base à l'élaboration de notre dispositif de formation.

Il est essentiel de comprendre qu'« écrire c'est réécrire » (Reuter, 1996, p. 170) et que mettre l'accent sur le processus d'écriture et de réécriture plutôt que sur le produit final témoigne du « caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production » (Fenoglio et Boucheron-Pétilion, 2002, p. 5). Le processus de réécriture implique diverses opérations systématiques telles que l'écriture, l'ajout, la suppression, le remplacement et la permutation, qui révèlent les conjectures sur les activités mentales sous-jacentes à ces opérations (Grésillon, 1994). Ainsi, chaque scripteur développe ses propres stratégies de réécriture pour améliorer son texte, constituant des moyens conscients qui permettent l'activation et l'organisation des processus, facilitant ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances ou encore l'utilisation de connaissances déjà acquises (Matlin, 2001; Lasnier, 2000; Peters et Viola, 2003; Weinstein et Hume, 2001).

En somme, pour optimiser le processus d'écriture, il est crucial de développer des stratégies de réécriture visant à améliorer la qualité du texte, à promouvoir une vision dynamique de l'écriture et à encourager le développement des compétences scripturales. Les apprenants doivent être guidés dans l'utilisation de ces stratégies par les formateurs. Pour ce faire, ils peuvent bénéficier des indications fournies par un spécialiste, notamment l'enseignant, qui joue un rôle essentiel dans ce processus d'accompagnement. Dans la prochaine section, nous explorerons la « rétroaction », présentée par Roberge (2008) comme une stratégie de soutien fructueuse et un excellent moyen d'accompagnement pour le développement de la compétence scripturale

2.4 Rétroaction

Plonger dans l'univers de l'écriture nécessite bien plus qu'une simple correction des erreurs. C'est là que la rétroaction entre en jeu. Ce processus dynamique et interactif, bien décrit par Roberge (2008), offre aux apprenants une opportunité précieuse d'approfondir leur compréhension de la réécriture. En effet, loin de se limiter à des corrections superficielles, la rétroaction engage un dialogue constructif entre l'enseignant et l'apprenant, ouvrant la voie à une réflexion active et approfondie sur le texte et ses possibilités d'amélioration.

L'accompagnement du formateur dans les stratégies de réécriture est essentiel pour le développement des compétences en écriture. Au lieu de se limiter à un rôle de correcteur, le formateur se positionne en tant que lecteur, impliquant ainsi un accompagnement différencié. Il favorise des interactions verbales diversifiées, telles que celles décrites par Paradis (2013) et Bucheton (1996). Cette approche consiste à offrir une rétroaction constructive qui guide l'apprenant vers une meilleure compréhension de la manière d'améliorer son texte plutôt que de se contenter d'identifier et de corriger des erreurs. Par conséquent, cette méthode encourage une réflexion plus active et approfondie et de la part de l'apprenant, contribuant ainsi à une amélioration plus significative de ses compétences rédactionnelles. Dans cette optique, la lecture et la réécriture deviennent complémentaires. Le formateur encourage les apprenants à s'exprimer et à réfléchir sur leurs textes en vue de les améliorer (Roberge, 2008). À cet égard, la présentation de diverses œuvres culturelles, de différents modèles de textes et de brouillons d'écrivains peut s'avérer efficace pour montrer aux apprenants que même les experts réécrivent leurs textes (Bucheton, 2000; Fabre-Cols, 2004). Tant l'enseignant que l'apprenant doivent se concentrer sur la recherche de solutions en identifiant les erreurs. Ainsi, l'enseignant adopte une attitude d'observation et d'interprétation (Fabre-Cols, 2004).

Dans son rapport de recherche publié en 2008, Roberge propose une stratégie pédagogique pour soutenir l'apprentissage de la réécriture chez les étudiants, à savoir la rétroaction. Bien que la rétroaction puisse prendre différentes formes, elle incite l'apprenant à aller plus loin dans ses productions écrites (Roberge, 2008). En effet, elle offre de nouvelles pistes de réécriture pour le texte et permet à l'enseignant de tirer parti de cette expérience sur le plan pédagogique. En accompagnant les étudiants dans leurs travaux de réécriture, le formateur peut observer leur évolution, valoriser leurs réussites et les aider à combler leurs lacunes (Paradis, 2012). Nous allons maintenant examiner de plus près les différentes facettes de ce concept. Nous commencerons par définir la rétroaction, puis nous aborderons ses nombreux apports dans le développement des compétences rédactionnelles. Enfin, nous discuterons des stratégies pour une rétroaction efficace, permettant ainsi d'optimiser l'apprentissage de l'écriture.

2.4.1 Définition de la rétroaction

La rétroaction se définit comme une information que l'enseignant fournit à l'étudiant à propos d'une tâche, qui, dans le cadre de ce mémoire, serait une tâche impliquant de l'écriture et visant le développement de cette compétence (Masson, 2020; Roberge, 2008). Cette rétroaction peut être réalisée dans un contexte formel ou informel, à différents moments du processus d'apprentissage, et peut prendre des formes

variées, qu'elles soient orales ou écrites. Cette stratégie de soutien au développement des compétences scripturales génère plusieurs avantages à la fois pour l'étudiant et le formateur, notamment sur les plans cognitif et affectif.

2.4.2 Apports de la rétroaction

La rétroaction joue un rôle essentiel sur le plan cognitif en favorisant la progression de l'étudiant en lui fournissant des clés pour améliorer son travail et stimuler son autonomie (Lambert *et al.*, 2009). De plus, elle permet au formateur de mieux préparer les étudiants pour les évaluations finales ou certificatives (Durand et Chouinard, 2012). La rétroaction constitue une stratégie essentielle pour favoriser le processus d'écriture, car elle permet la construction de nouvelles connaissances et la mobilisation de stratégies de réécriture. Il est important de souligner que la rétroaction, bien que chronophage pour l'enseignant, peut avoir un impact significatif sur l'apprentissage des élèves à condition que cette correction soit prise en compte (Roberge, 2008).

Sur le plan affectif, la rétroaction permet aux formateurs de développer des relations avec leurs étudiants, de les motiver et de transformer leur rapport à l'écriture. Elle favorise le dialogue entre le formateur et l'apprenant, encourage la collaboration et peut contribuer à une perception positive des compétences et à un sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007). En somme, la rétroaction est l'une des influences les plus puissantes sur la réussite (Hattie, 2009). En contexte d'écriture, elle permet au scripteur d'anticiper les défis et de produire plus rapidement un texte de qualité en utilisant les commentaires de son enseignant (Roberge, 2008, 2009).

2.4.3 La rétroaction efficace

Les chercheurs ont proposé différentes appellations pour désigner les informations notées par les formateurs sur les copies des étudiants. Roberge (2008) insiste sur l'importance d'une rétroaction efficace, en soulignant qu'elle doit être 1) claire, 2) immédiate, 3) régulière, 4) commentée, 5) individualisée, 6) positive, 7) orientée vers l'avenir, 8) justifiée et 9) éducative. De plus, Roberge (2011) préconise de reconnaître les efforts des étudiants avant de mettre en avant les aspects à améliorer, permettant ainsi à l'étudiant de prendre conscience de ses points forts et de se sentir motivé à suivre les conseils du formateur et à chercher des moyens d'améliorer sa production écrite (Roberge, 2011). Pour Roberge (2008), une rétroaction efficace s'intègre dans le processus continu d'apprentissage de l'étudiant.

D'autre part, Masson (2020) souligne l'importance de maximiser à la fois la quantité et la qualité de la rétroaction. Il affirme que la rétroaction qui fait suite à une action est essentielle non seulement pour aider le cerveau à modifier ses connexions neuronales de manière appropriée, mais aussi pour garantir que ces ajustements soient pertinents et utiles. L'auteur identifie quatre raisons qui justifient cette importance. Premièrement, la rétroaction peut stimuler l'activation des mécanismes cérébraux de correction d'erreurs. Deuxièmement, elle peut activer les mécanismes cérébraux de renforcement et augmenter la quantité de dopamine dans le cerveau. Troisièmement, la rétroaction améliore la capacité prédictive globale du cerveau et optimise son efficacité énergétique. Enfin, elle exerce une influence significative sur l'apprentissage tout en réduisant les risques d'erreurs.

Masson (2020) examine diverses formes de rétroaction, telles que la rétroaction positive, négative, élaborée, axée sur l'exactitude et celle présentant la réponse correcte. Il distingue également deux moments de rétroaction : immédiat et différé. Selon Masson (2020) et Roberge (2008), la rétroaction immédiate, fournie directement après une réponse ou une action, est à privilégier afin d'établir une correspondance claire et directe entre la rétroaction et l'action ou la réponse donnée. Elle permet de réduire les erreurs et assure une correspondance claire entre la rétroaction et l'action. De plus, Masson (2020) préconise une rétroaction élaborée et axée sur la tâche, qui établit un lien explicite entre la rétroaction et la réponse, plutôt que de simplement fournir la réponse correcte. Il souligne que lorsque la rétroaction porte sur la réponse produite, son impact bénéfique sur l'apprentissage est significativement renforcé. Ainsi, il est essentiel que la rétroaction élaborée englobe non seulement la réponse donnée, mais aussi le processus qui a conduit à cette réponse et les stratégies de régulation utilisées pendant la tâche.

Il est également important d'expliquer pourquoi une certaine réponse, un processus ou une stratégie de régulation est préférable à un autre, afin de permettre à l'apprenant de comprendre la pertinence et l'efficacité de ses choix (Masson, 2020). Cependant, il convient d'éviter de se concentrer uniquement sur les caractéristiques de l'apprenant, car cela pourrait avoir un impact négatif sur sa motivation et son apprentissage.

En résumé, les chercheurs Roberge (2008) et Masson (2020) ont mis en évidence l'importance d'une rétroaction efficace et de qualité dans le processus d'apprentissage. Roberge (2008) insiste sur la clarté, l'immédiateté, la régularité et l'individualisation de la rétroaction, tandis que Masson souligne la nécessité de maximiser la quantité et la pertinence de la rétroaction. En combinant ces approches, en accordant une

attention aux efforts individuels des étudiants et en favorisant une rétroaction élaborée axée sur la tâche, les formateurs peuvent optimiser la motivation des étudiants et favoriser une meilleure maîtrise de l'écriture.

2.5 Conclusion du chapitre

Ce cadre théorique nous permet de comprendre l'écriture comme une activité mentale complexe, imprégnée par des ressources cognitives et des facteurs affectifs et relationnels. Il s'agit d'un processus multidimensionnel et itératif, décrit par les modèles de Hayes et Flower (1980) ainsi que de Hayes (1996), qui mettent en évidence différentes composantes liées à l'individu et à son environnement. Au sein de ce processus, différents sous-processus sont développés et automatisés grâce à l'utilisation de stratégies cognitives appropriées à chaque étape. Parmi ces sous-processus, la réécriture occupe une place centrale en tant que processus crucial pour améliorer la production écrite. Elle implique la transformation du texte existant et reflète l'engagement du scripteur dans sa tâche d'écriture. Dans la présente recherche, nous nous intéressons particulièrement au sous-processus de réécriture en raison de son importance pour le développement des compétences en écriture. Afin de faciliter l'activation de ce sous-processus, nous avons souligné l'importance de la rétroaction en tant que stratégie d'accompagnement des étudiants par les formateurs tout au long de leurs activités de réécriture. Cette approche présente de nombreux avantages, tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif. Une compréhension de ces concepts permet aux formateurs de jouer un rôle essentiel dans l'accompagnement des étudiants pour améliorer leurs compétences en écriture. En accordant une attention particulière à la réécriture et à la rétroaction, il devient possible de favoriser le développement d'une écriture de qualité et de stimuler l'engagement des apprenants dans leur processus d'écriture.

À la lumière de ce qui précède, la présente recherche se propose d'avoir les objectifs spécifiques de recherche suivants :

- Élaborer un dispositif de formation portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en contexte postsecondaire libanais;
- Valider ce dispositif de formation auprès d'experts en vue de son éventuelle mise à l'essai.

Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts théoriques qui feront l'objet de notre dispositif de formation. Nous avons spécifiquement retenu les concepts de l'écriture, de la réécriture et de la

rétroaction pour l'élaboration de notre dispositif de formation. Ces concepts joueront un rôle central dans le cadre de notre formation visant à outiller les enseignants de français au Liban afin qu'ils puissent mieux accompagner leurs étudiants dans leurs exercices de réécriture. Le chapitre suivant, consacré à la méthodologie, exposera la démarche choisie pour répondre aux objectifs de notre recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche, qui vise principalement à développer un dispositif de formation axé sur le sous-processus de réécriture destiné aux enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Nous procéderons à la définition du type de recherche choisi, soit la recherche-développement en détaillant ses différentes étapes, à savoir l'analyse des besoins, la conception, l'élaboration ainsi que les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse associées. Nous présenterons également les participants et les experts impliqués dans le processus. Enfin, nous aborderons les considérations éthiques qui ont été prises en compte tout au long de notre travail de recherche.

3.1 La recherche-développement : nature et finalités

Considérée comme un type de recherche prioritaire dans le domaine de l'éducation (Van der Maren, 2003), la recherche-développement vise, « par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou procédés nouveaux » (Legendre, 2005, p. 1147), autrement dit « des produits, des modèles ou des interventions pédagogiques » (Turgeon, 2013, p. 161). La recherche-développement a pour but de rendre compte du processus de développement de l'objet lui-même, y compris sa conception, sa réalisation et ses essais, en utilisant les données recueillies à chaque phase de la démarche de recherche et en s'appuyant sur le corpus scientifique existant (Loiselle et Harvey, 2007). Une caractéristique essentielle de la recherche-développement est l'implication du chercheur à la fois dans le développement de l'objet et dans son analyse (Loiselle et Harvey, 2007). Cela conduit à la création de versions successives de l'objet développé, qui sont produites et modifiées en fonction des essais et des analyses effectués (Turgeon, 2013). Selon Loiselle et Harvey (2007), cette validation peut inclure une étape de mise à l'essai fonctionnelle, où l'objet est évalué par des experts pour tester sa faisabilité et pertinence avant toute mise à l'essai empirique.

La recherche-développement se distingue par sa perspective d'innovation et d'amélioration, en établissant des liens entre les théories de l'enseignement, les théories de l'apprentissage et les pratiques réelles dans les milieux scolaires (Carignan *et al.*, 2016). Son objectif principal est de fournir aux praticiens des solutions validées pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur pratique (Turgeon, 2013).

Pour cela, le processus de validation de cette recherche inclut notamment la pertinence et la faisabilité de l'objet développé (Sénéchal et Dolz, 2019).

Guichon (2007) souligne les exigences scientifiques et méthodologiques spécifiques à ce type de recherche, ainsi que l'importance de tester le produit développé afin de valider sa pertinence et ses impacts. La recherche-développement permet ainsi de mettre à l'épreuve la théorie dans l'optique de pallier le manque d'outils pédagogiques et d'améliorer ceux qui sont déjà utilisés (Guichon, 2007). Ce dernier point s'aligne aux objectifs spécifiques de notre recherche, soit d'élaborer un dispositif de formation portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en contexte postsecondaire, puis de le valider. Selon le modèle de Loïelle et Harvey (2007), la validation constitue une analyse initiale du dispositif par des experts. Après cette étape, surviendra éventuellement une mise à l'essai ultérieure, qui représente une mise à l'essai empirique. Dans le même ordre d'idées, une recherche-développement a été privilégiée, puisqu'elle a comme objectif premier de développer des outils répondant aux besoins d'une situation donnée et qu'elle permet de tenir compte du caractère imprévisible de l'innovation pédagogique (Loïelle et Harvey, 2007, 2009). Ainsi, l'objectif de ce type de recherche, qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), nous semble tout à fait cohérent avec notre problématique liée au manque de formation des enseignants de français au postsecondaire au Liban en matière de réécriture. Plusieurs auteurs ont proposé des modèles de démarches pour la recherche-développement. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes inspirée du modèle suggéré par Loïelle et Harvey (2009) afin de développer un dispositif de formation portant sur la réécriture.

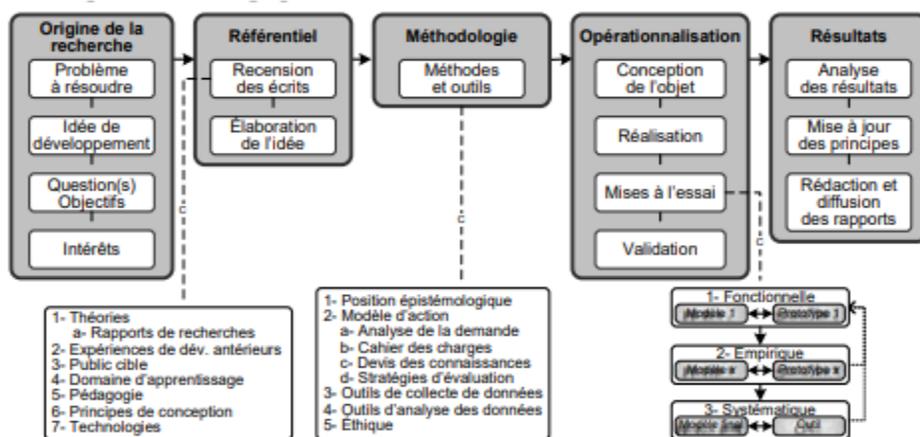


Figure 2.3 Modèle de recherche-développement (Loïelle et Harvey, 2009)

Notre étude s'inspire également du modèle de Turgeon (2013) et s'articule autour de trois étapes essentielles. Tout d'abord, cette démarche débute par une analyse des besoins des enseignants, suscitée par le problème lié au manque de formation des enseignants en matière de réécriture. Cette étape permet de délimiter les paramètres et les objectifs de l'objet à développer ainsi que les critères qui serviront à l'évaluer. Une revue exhaustive des écrits existants sur la réécriture est effectuée afin de collecter les données théoriques disponibles pour en dresser les principales constituantes. Ensuite, nous procédons à la conception pour déterminer le design ou bien la forme que prendra notre dispositif de formation de sorte qu'il réponde aux besoins des enseignants préalablement identifiés. Enfin, le dispositif ainsi créé est soumis à une évaluation initiale par des experts, afin de déterminer sa validité scientifique. La mise à l'essai réelle avec des utilisateurs sera réalisée dans le cadre d'une recherche ultérieure. Les retours des experts, les observations et les résultats obtenus alimentent un processus itératif visant à ajuster et à améliorer continuellement le dispositif de formation sur la réécriture, assurant ainsi sa pertinence, sa légitimité, sa cohérence et sa faisabilité.

3.2 Démarche méthodologique pour la présente recherche

Considérant l'orientation de notre étude axée sur l'élaboration et la validation d'un dispositif de formation, nous nous sommes inspirés du modèle de Loiseau et Harvey (2009) ainsi que du travail de Beaudry (2009) qui s'appuie sur le modèle de Van der Maren (1996). Beaudry (2009) propose une approche méthodologique centrée sur l'évaluation par des experts, mettant en avant la rigueur scientifique et la pertinence contextuelle de l'outil développé. Sa démarche inclut une analyse des besoins, la conception et l'élaboration de dispositifs pédagogiques, suivies d'une validation par un comité d'experts pour assurer la qualité et l'efficacité du produit. Notre démarche comprend trois étapes qui ont été appliquées à notre recherche : l'analyse des besoins, la conception et l'élaboration du dispositif de formation, ainsi que la validation. Il est toutefois important de souligner que notre dispositif de formation ne fera pas l'objet d'une mise à l'essai dans le cadre de la présente recherche. À l'instar du travail de Beaudry (2009), nous suggérons que la validation d'un outil auprès d'un comité d'experts serait une alternative intéressante à la mise à l'essai et permettrait de tester la validité de l'objet élaboré de manière plus efficace. Cette méthode permet d'obtenir des retours détaillés et immédiats de la part de spécialistes possédant une expertise approfondie dans le domaine, ce qui peut accélérer l'identification et la résolution des problèmes potentiels. De plus, les experts peuvent fournir des recommandations précises et fondées sur des

connaissances théoriques et pratiques, ce qui enrichit le processus de validation. Ces étapes ont guidé la collecte et l'analyse des données.

La première étape, réalisée au Liban, a impliqué la collecte de données et l'analyse des besoins auprès des enseignants de français en contexte postsecondaire. La deuxième étape consistait à concevoir une première version du dispositif de formation (*voir Annexe A*), qui a ensuite été soumise aux évaluateurs, des experts dans notre domaine de recherche, afin d'obtenir leur première rétroaction (*voir Annexe B*). La troisième étape a été consacrée à l'élaboration d'une deuxième version du dispositif de formation (*voir Annexe C*), en tenant compte des commentaires reçus. Enfin, la quatrième étape a consisté à valider le dispositif auprès de ces mêmes experts (*voir Annexe D*).

En raison des différences entre ces deux populations, nous avons utilisé deux protocoles distincts pour la collecte et le traitement des données. Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous présentons comment nous avons adapté ces étapes appliquées à notre étude pour atteindre notre objectif de recherche, qui est d'élaborer et de valider notre dispositif de recherche. Nous présentons d'abord l'analyse des besoins, en expliquant le problème rencontré et en décrivant l'outil que nous avons créé pour y répondre. Nous précisons également à qui l'outil a été destiné et dans quel but il est utilisé. Dans la deuxième étape, celle de la conception de l'objet, nous exposons les choix que nous avons faits en ce qui concerne sa conception et les données de recherche du projet utilisées pour le créer. Pour l'étape d'élaboration du dispositif, nous détaillons comment nous avons procédé pour améliorer le dispositif de formation. Enfin, pour la dernière étape, nous indiquons comment nous avons procédé à la validation du dispositif de formation auprès d'experts en vue de son éventuelle mise à l'essai.

3.2.1 Analyse des besoins

L'analyse des besoins joue un rôle crucial dans l'identification du problème et la planification d'une solution appropriée (Turgeon, 2013). Selon Dionne (2018), elle consiste à attribuer un sens aux données afin de mieux répondre aux objectifs de recherche. Dans le cadre d'une recherche-développement, Van der Maren (2003) souligne que le chercheur a déjà une idée des besoins auxquels l'objet pédagogique qui sera conçu, préparé et mis à l'essai devra répondre, étant donné qu'ils émergent de la problématique exposée. Par conséquent, il est essentiel d'effectuer une analyse des besoins afin de définir les éléments qui seront intégrés dans la conception du dispositif de formation. En plus de la recension des écrits qui a permis de formuler la problématique et le cadre théorique, des entretiens semi-dirigés (*voir Annexe E*) ont

été menés auprès de dix enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Ces entretiens ont permis, entre autres, de définir les besoins réels des participants, d'explorer leurs pratiques actuelles en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la réécriture ainsi que d'identifier les obstacles auxquels ils sont confrontés.

La section 4.1 dans le chapitre 4 traite de manière plus détaillée de l'analyse de contenu qui a mené à l'émergence des thèmes et catégories (*voir Annexe F*) qui seront présentés dans les sections 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3 du chapitre 4. Une partie de cette analyse a déjà été présentée dans le chapitre 1, consacré à la problématique du mémoire. Lors de l'analyse des besoins, il a été mentionné que les enseignants manquent de formation en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, en particulier lorsqu'il s'agit de la réécriture. Ils se sentent démunis en termes de pratiques et d'outils d'évaluation. Le chercheur établit les limites de l'objet à créer, ses paramètres et son public cible (Turgeon, 2013).

3.2.1.1 Recrutement

Le recrutement consiste à sélectionner des personnes qui correspondent aux critères de sélection retenus aux fins du projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Merriam et Tisdell, 2016). Ce processus dépend du type de recherche, de la population ciblée et du milieu. Il est à noter qu'un certificat d'approbation éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) avant d'entreprendre le recrutement des participants (*voir Annexe F*).

Dans un premier temps, nous avons adressé une lettre au directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur au Liban (*voir Annexe G*) pour obtenir son autorisation afin de mener des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants de français travaillant dans des établissements francophones en contexte postsecondaire. Après avoir obtenu l'autorisation du directeur général, qui a été approuvée par le doyen de la faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Libanaise, nous avons envoyé une invitation aux participants, transmise par courrier électronique, qui exposait l'objectif de la recherche ainsi que les détails concernant leur éventuelle participation. Le contenu de ce courriel est présenté à l'annexe H. Sur les 15 personnes sollicitées, dix ont accepté de participer à la recherche². Selon Thouin (2014), un nombre de participants allant de six à douze est recommandé pour une recherche qualitative. Cette composition est représentative de la population

² Le contexte de la pandémie de COVID-19 a pu influencer le taux de participation.

visée par les entretiens semi-dirigés, à savoir des enseignants de français légalement qualifiés travaillant dans des établissements d'enseignement postsecondaire francophones au Liban. Étant donné que le dispositif de formation vise spécifiquement les personnes qui enseignent et évaluent l'écriture au postsecondaire, nous avons jugé adéquat de sélectionner des participants susceptibles de fournir des informations pertinentes pour la conception du dispositif.

La prochaine section présente le déroulement de la collecte des données, en fournissant notamment une description de l'outil utilisé à cette fin.

3.2.1.2 Profil des participants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons défini la population en appliquant des critères de décision (ou d'inclusion) pour identifier les individus répondant aux caractéristiques requises. Ces critères d'inclusion ou d'exclusion sont justifiés en fonction de la problématique d'une recherche (Gaudreau, 2011). À différentes étapes de notre recherche-développement, nous avons sollicité la participation de différentes personnes. Ces participants interviennent dans la phase d'analyse des besoins, où des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des enseignants ciblés, ainsi que dans la phase de mise à l'essai fonctionnelle, où le dispositif a été soumis à des experts ciblés. Afin de distinguer les participants des deux étapes, nous utilisons le terme « participants » lorsque nous nous référons à l'analyse des besoins, et le terme « experts » lorsque nous parlons de la mise à l'essai fonctionnelle.

La problématique de notre recherche souligne l'importance d'étudier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture chez les enseignants de français en contexte postsecondaire, car ces pratiques reposent sur leur formation initiale, qui est limitée dans le cursus universitaire au Liban. Par conséquent, notre recherche est menée auprès d'enseignants de français légalement qualifiés qui enseignent actuellement dans des établissements francophones du niveau postsecondaire. À la suite du processus de sélection, nous avons retenu dix enseignants (âge moyen : 37 ans) ayant en moyenne 8 ans d'expérience dans l'enseignement, dont une moyenne de 5 ans dans l'enseignement postsecondaire. Tous les participants possèdent un diplôme de premier cycle (licence d'enseignement) en éducation ou en lettres françaises. Deux enseignants ont également un CAPES (certificat d'aptitude en enseignement secondaire), et deux d'entre eux ont un diplôme de deuxième cycle en éducation (maîtrise en sciences de l'éducation), tandis qu'un enseignant est titulaire d'une maîtrise en lettres françaises. Parmi les dix participants, sept enseignent dans des établissements publics et trois dans des établissements publics et privés.

3.2.1.3 Outil de collecte de données pour l'analyse des besoins

Pour mener un entretien semi-dirigé, le chercheur établit une liste de thèmes basée sur le cadre théorique et des questions associées. Selon Savoie-Zajc (2004), le canevas d'entretien, ou schéma d'entrevue, est un outil souple et flexible. L'entretien semi-dirigé permet d'ajuster le canevas d'entretien au fur et à mesure de son déroulement, en tenant compte du discours de l'interviewé et de sa perspective sur le phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2004). En recherche qualitative, les idées émergent des données recueillies à travers diverses méthodes, dont l'entretien-semi-dirigé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), qui a été utilisé dans la présente étude comme un outil de collecte de données visant à recueillir des informations en lien avec les objectifs de la recherche. Le canevas d'entretien utilisé auprès des participants de cette recherche est présenté à l'annexe E. Les thèmes abordés sont en lien avec la problématique et le cadre théorique de la recherche, à savoir les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ainsi que la réécriture.

Avant chaque entretien, nous avons rappelé aux participants les objectifs de la recherche et leur avons expliqué les caractéristiques et les modalités de l'entretien semi-dirigé. Nous les avons également informés de leur droit de mettre fin à l'entretien en tout temps et avons répondu à leurs questions. En moyenne, la durée des entretiens était d'environ 50 minutes, ce qui correspond à la recommandation de ne pas dépasser 60 minutes pour une entrevue selon Gaudreau (2011). Nous avons procédé à l'entretien semi-dirigé individuellement auprès de chaque participant, ce qui leur permis d'explicitier davantage leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture.

La première partie de l'entretien visait à établir une relation de confiance en discutant du parcours d'études et des expériences en enseignement de l'enseignant. La deuxième partie portait sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Les questions de la troisième partie de l'entretien étaient plus spécifiquement axées sur la réécriture, notamment sur l'utilisation de la réécriture auprès des étudiants et les besoins de formation des enseignants pour mieux les accompagner dans cette tâche. L'entretien semi-dirigé comprenait une liste de questions préétablies, mais demeurait ouvert à d'autres questions pouvant être intégrées au cours de la discussion pour clarifier certains propos ou ajouter des informations supplémentaires pertinentes. Tous les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés, puis transcrits en verbatim dans des documents individuels protégés par un mot de passe, à l'aide du logiciel Microsoft Word. Une fois les données recueillies (*voir Annexe I*), elles ont été analysées en adoptant la posture qualitative/interprétative, comme explicité dans les sections 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3 du chapitre 4. L'analyse a été effectuée à l'aide de la méthode d'analyse de contenu thématique, utilisant le logiciel NVivo

pour coder et organiser les données. Cette approche a permis d'identifier les thèmes et les catégories émergentes, en assurant une rigueur et une profondeur dans l'interprétation des résultats (*voir Annexe J*).

3.2.2 Conception et élaboration du dispositif de formation

Selon Van der Maren (2003), la conception de l'objet pédagogique se déroule en deux phases distinctes. La première étape est la conceptualisation, où le chercheur approfondit ses connaissances sur le contenu, la structure et la présentation de l'objet pédagogique. Ensuite vient la phase de modélisation, au cours de laquelle le chercheur élabore les grandes lignes de l'objet et envisage différentes alternatives. Lors de cette étape de recherche-développement, il est essentiel de déterminer l'objet à développer en réponse au problème exposé dans la problématique.

Parmi les différentes formes possibles pour le produit de cette recherche-développement (formation, accompagnement personnalisé de l'enseignant, site Web, outil didactique), notre choix s'est orienté vers le développement d'un dispositif de formation. Selon Weisser (2010), un dispositif est défini comme l'articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, qui sont mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur. Cette définition met en évidence l'idée d'assembler des éléments en vue d'un objectif précis. Ainsi, en proposant une formation hybride ou à distance et en présentiel, nous offrons la possibilité à de nombreux enseignants, peu importe leur emplacement géographique, d'y accéder et d'y participer.

Pour le développement du dispositif de formation, sept versions ont été conçues avant qu'une première version ne soit présentée aux experts pour évaluation. Le dispositif se compose d'une présentation succincte du projet de recherche (*voir Annexe K*), d'un aperçu du plan global de la formation et de la présentation des trois séances. Chaque séance durera 6 heures et inclura tout le matériel nécessaire à sa mise en œuvre, comme la planification, les textes et les exercices, etc. Plusieurs activités ont été planifiées afin de favoriser l'appropriation de la réécriture et des stratégies utilisées dans les exercices correspondants.

Dans le cadre de cette recherche, le chapitre du cadre théorique fait état de la phase de conception et présente les quatre concepts clés qui doivent faire l'objet de ce dispositif. Étant donné que certains concepts peuvent être nouveaux pour les participants potentiels, nous avons estimé qu'ils pourraient avoir besoin de beaucoup de connaissances à ce sujet. Par conséquent, le contenu du dispositif a été conçu de

manière à favoriser l'appropriation de la réécriture et des stratégies associées, en proposant des activités et des ressources pertinentes. Cette approche, en ligne avec les attentes des concepteurs (Schell *et al.*, 2013), nous a permis de nous assurer d'atteindre les finalités assignées au dispositif, conformément à l'analyse des besoins effectuée.

Dans le cadre du développement d'un dispositif de formation axé sur les stratégies de réécriture en contexte postsecondaire, il est également pertinent de se référer aux travaux de Loiseau (2001). Loiseau souligne la complexité de définir des caractéristiques universelles pour les objets pédagogiques en raison de la diversité inhérente aux contextes éducatifs. Cependant, Loiseau (2001) suggère de se concentrer sur l'identification de caractéristiques transférables qui pourraient être appliquées à d'autres initiatives de développement d'objets pédagogiques similaires. Ainsi, quatre caractéristiques transférables ont été identifiées comme essentielles pour notre dispositif de formation :

- Accessibilité des ressources pédagogiques : S'assurer que les ressources sont facilement accessibles aux enseignants et aux étudiants, facilitant ainsi leur utilisation.
- Intégration de stratégies de réécriture reconnues : Incorporer des stratégies de réécriture validées par la recherche pour garantir leur efficacité pédagogique.
- Opérationnalisation des stratégies de réécriture : Mettre en œuvre des stratégies de manière pratique et concrète, permettant aux enseignants de les appliquer directement dans leurs cours.
- Préoccupation pour une préparation matérielle accessible : Veiller à ce que le matériel nécessaire pour les activités de réécriture soit facilement préparé et utilisable par les enseignants.

Ces caractéristiques ont guidé la conception et l'élaboration du dispositif de formation, assurant ainsi qu'il soit pertinent, cohérent et efficace pour le contexte postsecondaire au Liban.

En ce qui concerne les caractéristiques matérielles, la première version du dispositif (*voir Annexe A*) comprenait deux éléments principaux : le dispositif de formation et les ressources associées (*voir Annexe L*), telles que les diapositives présentant le contenu de la formation. Nous avons choisi de fournir aux enseignants des informations théoriques détaillées sur l'écriture, la réécriture et la rétroaction, afin d'optimiser les chances que le dispositif soit une référence pour les enseignants au Liban, conformément à sa conception. À la suite des commentaires des experts, plusieurs ajustements ont été effectués lors de l'élaboration de la deuxième version (*voir Annexe C*). Cette dernière avait la même structure que la

première, mais les documents ont été enrichis pour mieux guider le formateur et approfondir les connaissances des enseignants en leur offrant une documentation très élaborée, tout en tenant compte des critères de validité scientifique. La mise en page a également été revue.

Le dispositif a été soumis deux fois aux évaluations des experts, afin de recueillir leurs commentaires dans le but de détecter les éventuelles lacunes et de l'améliorer (Lamoureux, 2000) avant sa présentation dans ce mémoire. La procédure de validation sera présentée plus loin.

3.2.2.1 Les finalités du dispositif de formation

Le dispositif de formation vise trois finalités essentielles et devrait permettre aux enseignants du français au postsecondaire : de privilégier la réécriture; de maximiser la rétroaction et de formuler une rétroaction constructive pour favoriser la réécriture. Ultimement, le dispositif devrait donc offrir aux participants l'opportunité de se familiariser avec la réécriture et avec la rétroaction, de reconnaître l'utilité didactique de ces deux pratiques, d'identifier et d'opérationnaliser des stratégies de réécriture, ainsi que de comprendre les différents types de rétroaction et de formuler une rétroaction qui favorise la réécriture.

Afin de garantir la validité du dispositif et atteindre les finalités énoncées, nous avons prévu le recours à des experts. La procédure de validation est décrite dans la section suivante.

3.2.3 Validation du dispositif par des experts

Au cours des dix dernières années, de nombreuses thèses et mémoires de recherche-développement en éducation ont suivi une approche similaire, où la mise à l'essai empirique n'a pas été effectuée et où l'objet pédagogique conçu et préparé a plutôt été soumis à un panel d'experts (De La Durantaye, 2011; Leonelli, 2012). En raison des difficultés d'accès au terrain lors de la réalisation de notre recherche, nous nous limitons actuellement à la phase de validation, qui représente une étape de mise à l'essai fonctionnelle selon Loiselle et Harvey (2009). Dans les sections suivantes, nous examinerons en détail le déroulement du processus de validation utilisé dans cette étude.

3.2.3.1 Recrutement des experts

En juin 2020, nous avons sollicité la participation de deux experts universitaires spécialisés en didactique du français et en formation des enseignants, qui possèdent une expertise avérée dans le domaine de la littérature universitaire. Nous leur avons fait parvenir un courriel leur précisant l'objet de la recherche et les

détails concernant leur éventuelle participation. Le contenu du courriel est présenté à l'annexe M. Les critères pour leur sélection étaient basés sur leur volontariat, leur expérience dans l'enseignement du français et dans le domaine de l'écriture, ainsi que dans la formation des enseignants à l'écriture. Malheureusement, les deux experts initialement sélectionnés, qui s'étaient portés volontaires en juin 2020 pour participer à la validation de notre dispositif, ont finalement dû se désister quelques mois plus tard en raison des retards causés par la pandémie, notamment en ce qui concerne le recrutement des participants. Initialement, nous avons prévu de solliciter la participation de quatre experts, dans l'espoir de collaborer avec trois d'entre eux pour évaluer et valider notre dispositif de formation. Cependant, en raison de contraintes de disponibilité et de désistements, nous avons finalement pu compter sur la participation de deux experts pour cette évaluation et cette validation. Face à cette situation, nous avons dû solliciter de nouveaux experts. Heureusement, en octobre 2022, nous avons reçu une réponse positive de deux nouveaux experts. Finalement, ce sont donc ces deux experts qui ont évalué et validé le dispositif de formation. Leur contribution a été essentielle pour garantir la validité scientifique du dispositif, en se basant sur leur expertise dans les domaines de la didactique du français, de la formation des enseignants et de la littérature universitaire.

3.2.3.2 Profil des experts

Nous avons sollicité la participation d'experts provenant de différentes universités du Québec, reconnus pour leurs travaux de recherche dans le domaine de l'écriture et de la littérature. Cela les rend particulièrement qualifiés pour valider notre dispositif, car ils sont en mesure de fournir des rétroactions couvrant les aspects théoriques, didactiques et pratiques de manière approfondie.

3.2.3.3 Outil de validation du dispositif de formation

Dans cette dernière étape de notre recherche-développement, nous avons procédé à l'évaluation de la validité de notre dispositif de formation (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Pour cela, nous avons soumis notre dispositif à l'évaluation de deux experts. Nous leur avons envoyé un courriel de présentation du projet (*voir Annexe M*) accompagné du dispositif de formation à évaluer (*voir Annexe A*), de la grille d'évaluation (*voir Annexe N*) et des ressources associées (*voir Annexe L*). Nous nous sommes appuyée sur les critères de validité scientifique proposés par Sénéchal et Dolz (2019), à savoir la légitimité, la pertinence, la cohérence et la faisabilité. Chaque expert a été invité à évaluer ces critères en utilisant une échelle de satisfaction (oui, partiellement, non) et à fournir des commentaires et des suggestions d'amélioration pour chaque critère.

Afin de faciliter leur évaluation, nous avons fourni des définitions pour chaque critère, afin de nous assurer que les critères soient bien compris et interprétés. Le critère de légitimité concerne l'origine des contenus enseignés, qui doivent être issus de savoirs savants, comme présentés dans le cadre théorique. Le critère de pertinence vise à vérifier si les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants, à leurs compétences professionnelles et à leurs besoins. Le critère de cohérence concerne la « solidarisation » des contenus proposés en fonction des objectifs de la formation et la cohérence interne entre les différentes parties du dispositif. Enfin, le critère de faisabilité concerne la mise en place du dispositif dans le milieu éducationnel au Liban et la transférabilité des contenus en situation d'enseignement.

La grille d'évaluation (*voir Annexe N*) comprend six questions qui proposent des choix de réponses et qui permettent également des développements. Nous avons prévu un espace pour justifier les réponses. Les experts ont également été invités à laisser tous les commentaires qu'ils jugeaient pertinents dans le dispositif. Ils disposaient d'un mois pour compléter la grille et nous renvoyer les documents (dispositif et grille). Nous avons reçu la première évaluation (*voir Annexe B*) en décembre 2022, ce qui nous a permis de compiler les données et de produire une synthèse des commentaires formulés dans le dispositif ainsi que dans la grille, en fonction des critères d'évaluation. Ensuite, nous avons envoyé aux experts une synthèse des commentaires recueillis lors de la première évaluation, ainsi que la deuxième version améliorée du dispositif (*voir Annexe C*). Nous les avons invités à effectuer un deuxième tour d'opinion en utilisant la même grille d'évaluation pour évaluer la deuxième version du dispositif. Nous avons reçu la deuxième évaluation (*voir Annexe D*) en juin 2023. La deuxième version améliorée a été considérée comme la version finale du dispositif (*voir Annexe C*), car les commentaires reçus des experts lors du deuxième tour laissaient penser qu'il y avait une satisfaction ne nécessitant pas une autre version. Tous les échanges avec les experts ont eu lieu par voie électronique.

Nous avons choisi de ne pas inclure le cinquième critère concernant les gains en termes d'apprentissage et d'enseignement, car le dispositif n'a pas encore été mis à l'essai. Cependant, ce critère a été intégré dans la grille de rétroaction (*voir Annexe O*) qui sera remise aux participants après une éventuelle mise à l'essai. L'objectif de ce critère est de déterminer si la formation reçue par les participants les aiderait à mieux répondre aux besoins et aux difficultés rencontrées par leurs étudiants en matière d'écriture et si elle permettrait améliorer leur rapport à l'écriture. Les commentaires des experts ont été analysés à l'aide

d'une analyse de contenu, en utilisant des grilles de rétroaction spécifiques. Cette analyse a été réalisée manuellement pour identifier les thèmes et les points d'amélioration soulevés par les experts.

3.3 Considérations éthiques

Comme mentionné dans la section sur les modalités de recrutement, plusieurs considérations d'ordre éthique ont été prises en compte pour assurer le bon déroulement de la recherche. Tout d'abord, avant le recrutement et la collecte de données, le Comité d'éthique de la recherche pour les projets impliquant des êtres humains (CERPE) a délivré un certificat d'approbation éthique (*voir Annexe F*). Le consentement libre et éclairé est la règle éthique la plus couramment utilisée en recherche (Gaudreau, 2011; Thouin, 2014). Le consentement libre signifie que les participants à la recherche ne sont soumis à aucune pression, influence ou manipulation psychologique induite (Gaudreau, 2011). Le consentement éclairé fait référence à la prise de connaissance par les participants de toutes les informations pertinentes concernant leur participation au projet de recherche (Gaudreau, 2011). Les participants ont reçu une explication claire des objectifs de la recherche et des conditions de leur participation, y compris les avantages, les inconvénients, les difficultés ou les problèmes potentiels. Ils ont été informés de leur droit de se retirer à tout moment et de recevoir les résultats ultérieurement. Tous les enseignants ayant participé aux entretiens semi-dirigés ont lu et signé le formulaire de consentement présenté à l'annexe P. De même, les experts sollicités pour évaluer le dispositif de formation ont donné leur consentement en toute liberté et de manière éclairée. Leur identité restera confidentielle en tout temps. Le respect de l'anonymat et de la confidentialité constitue un principe essentiel dans cette recherche (Gaudreau, 2011). L'anonymat concerne l'identité des participants, qui ne sera connue que par les membres de l'équipe de recherche afin de garantir le bon déroulement des opérations de la recherche (Gaudreau, 2011). De même, lors de la diffusion des résultats de l'analyse des besoins et de l'évaluation du dispositif, aucune information révélatrice de l'identité des participants ou bien des experts ne sera divulguée. À cet égard, Gaudreau (2011) suggère la mise en place de mesures visant à garantir la confidentialité des réponses et des informations personnelles. Les données de la recherche doivent être traitées de manière confidentielle, en utilisant des mesures de sécurité telles que la codification du matériel recueilli et la conservation d'une liste de correspondance entre les codes et les noms des participants. Ainsi, par souci de confidentialité des données recueillies, un code alphanumérique a été attribué à chaque participant et expert.

Il est important de souligner que toutes les données recueillies à l'aide des différents outils de collecte et d'analyse tels que les entretiens semi-dirigés, les enregistrements, les listes de codes et les grilles

d'évaluation seront conservées de manière sécurisée pendant une période maximale de cinq ans. Après ce délai ces données seront détruites de manière appropriée (Thouin, 2014). Ces mesures éthiques ont été mises en place pour respecter les droits des participants et des experts, et se conformer aux principes éthiques et aux normes de recherche en vigueur.

3.4 Conclusion du chapitre 3

En conclusion, notre étude s'est appuyée sur le modèle de Loiselle et Harvey (2007) pour concevoir et valider un dispositif de formation répondant aux besoins des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Nous avons suivi les différentes étapes de cette démarche méthodologique à caractère itératif, où les phases de conception, de mise à l'essai et d'analyse des besoins sont en constante interaction (Van der Maren, 2003). La première étape a été consacrée à l'identification des besoins spécifiques des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. À partir de ces résultats, nous avons conçu une première version du dispositif de formation, qui a été évaluée par des experts québécois. Grâce à leur rétroaction constructive, nous avons pu affiner et améliorer le dispositif, aboutissant à une deuxième version plus solide et mieux adaptée. Enfin, nous avons procédé à la validation du dispositif en le soumettant à une évaluation approfondie par les mêmes experts. Le prochain chapitre présente les résultats des données recueillies lors des deux évaluations réalisées par les experts. Ces résultats nous permettront de tirer des conclusions sur la validité du dispositif de formation.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats émanant de l'analyse des données recueillies à l'aide des différents outils prévus dans le cadre de cette recherche. Il convient de rappeler que la collecte de données s'est déroulée en deux phases distinctes, dans deux milieux différents, à savoir le Liban pour la première phase, puis le Québec pour la seconde. Pour faciliter la lecture de cette partie, les résultats seront exposés en trois temps, suivant l'ordre chronologique des phases de la recherche-développement.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats obtenus lors de la première phase, en analysant les besoins exprimés lors d'entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Ces résultats sont présentés de manière à répondre aux objectifs de recherche qui consistent à développer un dispositif de formation portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en contexte postsecondaire au Liban, et à le valider auprès d'experts au Québec en vue d'une éventuelle mise à l'essai. Ensuite, nous examinons les résultats relatifs à la conception et à l'élaboration du dispositif de formation. Enfin, nous explorons les résultats se rapportant à la validation du dispositif, laquelle a été effectuée par des experts québécois.

4.1 Analyse des besoins

Dans le cadre de notre étude, cette première phase de collecte des données a servi de fondement pour les étapes suivantes. Nous avons effectué une analyse de contenu sur la base de dix entretiens semi-dirigés (*voir Annexe I*) menés auprès d'enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Les résultats obtenus fournissent des éléments de réponse quant à la conception du dispositif de formation et au contenu qui pourrait être intégré pour répondre aux besoins des participants. Il convient de rappeler que ces résultats ont déjà été évoqués dans le chapitre de la problématique. Cette analyse des besoins apporte un éclairage supplémentaire aux éléments déjà exposés, en soulignant que les enseignants manquent de formation en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture, particulièrement en ce qui concerne la réécriture. Ils se sentent démunis en termes de pratiques et d'outils d'évaluation.

L'analyse de contenu des données recueillies à travers les entretiens semi-dirigés a permis la catégorisation de 250 unités de sens en trois thèmes. Le premier thème aborde les besoins exprimés par les participants, avec un total de 36 interventions réparties en deux catégories. Le besoin de formation sur

l'enseignement et l'évaluation de l'écriture a été mentionné par 10 participants, tandis que 8 participants ont exprimé un besoin de connaissance sur les concepts et théories sur l'écriture et la réécriture. Le second thème, celui des pratiques actuelles des enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la réécriture, regroupe 119 interventions classées en six catégories. Les grilles d'évaluation critériées ont été mentionnées par 9 participants, la correction (signes, codes, notes et remarques) par 10 participants, l'évaluation en grand-groupe par 8 participants, l'autocorrection par 5 participants, l'autoévaluation par 5 participants et les remarques à faire à l'oral en grand groupe par 7 participants. Un troisième thème est ressorti de manière significative avec 34 interventions classées en trois catégories, dont deux comprennent deux sous-catégories. Il porte sur les obstacles rencontrés par les enseignants. Le temps pour faire écrire et pour évaluer l'écriture a été mentionné par 4 participants. Les difficultés des étudiants en matière de l'écriture ont été mentionnées par 10 participants, incluant des difficultés d'ordre linguistique (mentionnées par 10 participants) et des difficultés sur le plan de la syntaxe et de l'élaboration des idées (mentionnées par 10 participants). Le manque de motivation face aux tâches d'écriture chez les étudiants a également été mentionné par 10 participants. Le tableau 4.1 présente les occurrences de chacun des thèmes, catégories et sous-catégories. L'analyse des données relatives aux trois thèmes sera détaillée dans les prochaines sections de ce chapitre.

Thèmes	Catégories et sous-catégories	Nombre d'interventions	Nombre de participants
Besoins exprimés par les participants	Besoin de formation sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture	26	10
	Besoin de connaissance sur les concepts et théories sur l'écriture et la réécriture	10	8
Pratiques actuelles des enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la réécriture	Grilles d'évaluation critériées	44	9
	Correction (signes, codes, notes et remarques)	35	10
	Évaluation en grand-groupe	15	8
	Autocorrection	6	5
	Autoévaluation	8	5
	Remarques à faire à l'oral en grand groupe	11	7
Obstacles rencontrés par les enseignants	Le temps		
	pour faire écrire	2	4
	pour évaluer l'écriture	2	4
	Les difficultés des étudiants en matière de l'écriture	38	10
	Difficultés d'ordre linguistique	15	10
	Difficultés sur le plan de la syntaxe et de l'élaboration des idées	23	10
	Le manque de motivation face aux tâches d'écriture chez les étudiants	15	10
Total		250	

Tableau 4.1 - Répartition des thèmes, catégories et sous-catégories émergents des entretiens semi-dirigés

4.1.1 Besoins exprimés par les participants

Les participants ont clairement exprimé leur besoin de formation en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Parmi les 36 unités de sens regroupées dans ce thème, 26 mettent en évidence ce besoin. Neuf enseignants considèrent la formation comme une nécessité pour tout enseignant, en affirmant que suivre des formations est indispensable : « on a besoin toujours de formation, suivre des formations c'est une nécessité pour tout enseignant »³ (ENS C) et « il faut offrir des formations aux enseignants » (ENS E). D'autres participants ont mis en évidence le manque de formation et de formateurs spécialisés dans l'enseignement de l'écriture, en déclarant : « c'est ce qui nous manque vraiment des formations et des formateurs qui nous sensibilisent à l'enseignement de l'écriture » (ENS H). Pour sa part, l'enseignant F exprime également sa difficulté à enseigner l'écriture et déclare que « pour qu'un prof enseigne l'écriture, il doit être formé parce que moi je tâtonne avec les méthodes »⁴. Les participants ont également fait part du manque de formation spécifique à l'enseignement de l'écriture lors de leurs études universitaires en affirmant n'avoir reçu « aucune formation portant sur l'écriture » (ENS B). Ils insistent sur la nécessité de combler ce manque de formation et d'être dotées des outils nécessaires pour enseigner l'écriture : « nous avons besoin de démarches à suivre surtout et certains outils » (ENS A). De plus, ils considèrent qu'il serait pertinent de suivre une formation spécifique à l'écriture, comme en témoigne l'enseignant D : « ce serait vraiment très intéressant de concevoir des formations pour les enseignants de français pour essayer de les former tout d'abord à l'enseignement de l'écriture ».

Ces extraits de témoignages mettent en évidence le besoin exprimé par les enseignants en matière de formation dans l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, soulignant ainsi l'importance de disposer des outils appropriés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture. De plus, les enseignants interviewés expriment clairement leur besoin d'acquérir des connaissances sur les concepts et les théories liés à l'écriture et à la réécriture. Toutes les interventions recueillies ont spécifiquement abordé le besoin d'une formation « sur les différentes théories du sujet ». L'enseignant B témoigne : « il nous manque d'idées, on n'arrive plus à faire tout seul et les formations sont toujours les bienvenues ». L'enseignant A reconnaît l'importance de suivre une formation en matière d'écriture et de réécriture : «

³ Les extraits des entretiens semi-dirigés ont été transcrits littéralement tel que enregistrés

⁴ Les extraits des entretiens ont été transcrits fidèlement au discours oral des participants. Toutefois, des signes de ponctuation, tels que des virgules, des points de suspension et des points, ont été ajoutés occasionnellement pour marquer les pauses naturelles, les moments de réflexion ou les fins de phrases complètes, afin de refléter avec précision le rythme et la structure du discours oral.

c'est très important d'avoir une formation ». L'enseignant I manifeste, quant à lui, son intérêt pour une formation spécifique sur la réécriture : « c'est intéressant d'assister à une formation sur la réécriture et des objectifs qui portent sur des stratégies de réécriture ». Les enseignants A, G et H reconnaissent l'utilité didactique de la réécriture, comme en témoignent leurs déclarations : « pour moi, la réécriture est quelque chose de très intéressant » et « cela a un caractère d'amélioration d'un texte ». L'enseignant H souligne « l'évolution de l'apprenant pendant les exercices de réécriture » et l'enseignant C affirme que la réécriture est constructive : « c'est constructif pour moi ». Toutefois, certains participants associent la réécriture à la correction des erreurs linguistiques, ce qui pourrait refléter un manque de compréhension de ce sous-processus, comme l'énonce l'enseignant D : « en corrigeant leurs erreurs, par exemple je leur écris cette idée, ils réécrivent la phrase en prenant en considération mes remarques orthographe ».

4.1.2 Pratiques actuelles des enseignants en matière de l'enseignement et l'évaluation de l'écriture et de la réécriture

Au cours des entretiens semi-dirigés, plusieurs interventions ont traité des pratiques actuelles des enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la réécriture. Notre analyse de contenu a révélé certaines pratiques couramment utilisées par les enseignants. Six catégories ont été identifiées : l'utilisation de grilles d'évaluation critériées, les méthodes de correction (signes, codes, notes et remarques), l'évaluation en grand groupe, l'autocorrection, l'autoévaluation et les remarques faites à l'oral en grand groupe (voir *Tableau 4.1*). Voici donc l'analyse des résultats pour ces catégories.

La majorité des participants ont rapporté avoir utilisé la grille d'évaluation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) lors de leurs pratiques d'évaluation des écrits des étudiants. En effet, neuf enseignants ont spécifiquement mentionné l'utilisation de cette grille dans leurs pratiques d'évaluation. Parmi les interventions analysées, 44 y ont fait référence, soulignant ainsi son importance dans les pratiques d'évaluation : « on suit le cadre commun de référence » (ENS A); « c'est le même type d'évaluations qu'on utilise au Delf et au Dalf » (ENS G); « c'est toujours dans la grille d'évaluation » (ENS H). L'enseignant C a décrit en détail les différents aspects pris en compte dans sa grille, notamment les critères pragmatiques tels que les types d'écriture, la correction sociolinguistique, la capacité à présenter des faits, à argumenter, ainsi que la cohérence et la cohésion. Cette partie de la grille représente une proportion significative des points attribués, soit 13 points sur 25. La deuxième partie de la grille est dédiée à l'évaluation du lexique, de la grammaire et de la syntaxe et est notée sur 12 points. Ces enseignants considèrent donc différents aspects, tant pragmatiques que linguistiques, et accordent de l'importance à

l'ensemble des critères énoncés dans la grille lors de l'évaluation des travaux des étudiants. Par exemple, l'enseignant J a indiqué qu'il prend en compte des aspects tels que « le socioculturel, le nombre de mots, les connecteurs logiques, la morphosyntaxe, la grammaire, les événements, il a répondu à la consigne, etc. ». Pour sa part, l'enseignant B a déclaré: « tous les critères sont importants pour moi ». Ces résultats mettent en évidence l'utilisation répandue de la grille d'évaluation du CECR par les enseignants pour évaluer l'écriture et la réécriture des étudiants. Par ailleurs, c'est seulement l'enseignant E qui a mentionné l'utilisation d'« un barème précis » lors de la correction des copies.

Onze interventions ont souligné l'importance des remarques à l'oral en grand groupe pour fournir des retours immédiats aux étudiants. Les enseignants A, C et G ont donné des exemples de remarques qu'ils font, telles que « attention là on fait ça », « il y a juste "bravo c'est bien fait" », « je fais des remarques à l'oral ».

En outre, 14 interventions ont révélé que l'autocorrection et l'autoévaluation faisaient partie des pratiques fréquemment utilisées par les enseignants interrogés. Les étudiants sont encouragés à évaluer leurs propres productions écrites et, parfois, ils se corrigent mutuellement : « ils vont s'autocorriger les copies les uns avec les autres » (ENS B) ou bien « ils font une autocorrection » (ENS D). L'évaluation en grand groupe a également été mentionnée dans 15 interventions. L'enseignant C a expliqué qu'il corrigeait de petits paragraphes rédigés par les étudiants en classe, et parfois, des paragraphes étaient écrits au tableau pour être corrigés ensemble « pour que tout le monde apprenne des fautes des autres » (ENS F).

La correction des productions écrites est une autre pratique mentionnée par les enseignants, avec un total de 35 interventions abordant cette question. Lors de cette pratique, les enseignants utilisent divers moyens tels que l'utilisation du crayon rouge pour « corriger les fautes » (ENS H), des signes et des codes pour identifier « les fautes d'orthographe » (ENS E) et « les phrases incorrectes » (ENS J), ainsi que l'ajout des remarques « à la fin de la copie des étudiants » (ENS D).

Les enseignants B, G et I ont souligné l'importance de prendre en compte différents niveaux de correction. Cela inclut « le vocabulaire, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison » (ENS B, G et I) ainsi que la structure et le plan de la production. Pour sa part, l'enseignant F a signalé qu'en plus des aspects linguistiques, l'accent était mis sur la syntaxe, et dans le cas des niveaux avancés, le lexique était davantage évalué que la syntaxe, « le lexique en C1 [DALF], le lexique est beaucoup plus évalué que la syntaxe. ».

L'attribution d'une note a également été mentionnée dans les interventions. L'enseignant F a mentionné que « le contenu vaut environ la moitié de la note » tandis que l'enseignant I a souligné que l'étudiant sera noté « sur ce qu'il sait faire et non pas sur ses erreurs. » Certains enseignants affirment que la correction est réalisée en suivant un barème précis, où chaque aspect est évalué en fonction d'un nombre de points spécifiques; il s'agit de « noter l'orthographe par exemple sur un tel nombre de points, les fautes de la structure et du plan » (ENS C).

L'utilisation « des logiciels d'autocorrection pour enlever un peu les coquilles » a été mentionnée par l'enseignant I. Il a indiqué que ces outils, tels qu'*Antidote*, *Cordial* et le *Robert*, étaient utiles pour économiser du temps et analyser les erreurs de manière spécifique. De plus, ces outils permettent « aux étudiants eux-mêmes de voir leurs erreurs et de s'autocorriger et de comprendre la source de leurs erreurs ». Cet enseignant a également souligné que la correction était plus facile lorsqu'elle était réalisée par le biais de logiciels. L'enseignant F a signalé qu'il formulait des commentaires aux étudiants afin de les aider à améliorer leurs productions écrites. Il a donné des exemples tels que « il faudrait développer ce point », ou « il faudrait mettre x idée avant l'autre, suivez le schéma donné ». Les enseignants ont également partagé leur perception de l'évaluation des écrits, notant qu'« avec un grand nombre d'étudiants, c'est trop difficile, c'est un fardeau de faire toutes ces corrections » (ENS H).

4.1.3 Obstacles rencontrés par les enseignants

Dans cette partie, nous présentons les obstacles identifiés par les participants dans leurs pratiques actuelles d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Trois défis majeurs émergent de leurs témoignages : le temps, les difficultés des étudiants en matière d'écriture et leur manque de motivation. Ces obstacles ont, selon les enseignants interrogés, un impact significatif sur la manière dont ils enseignent et évaluent l'écriture de leurs étudiants. Nous analysons chacun de ces obstacles dans le but d'identifier des solutions potentielles dans le cadre de notre dispositif de formation.

4.1.3.1 Le temps

Les enseignants ont identifié le temps comme l'un des principaux obstacles pour enseigner et évaluer l'écriture de manière plus approfondie. Certains estiment ne pas avoir suffisamment de temps pour permettre à leurs étudiants d'écrire (mentionné par 4 participants) et pour évaluer les travaux écrits (mentionné par 4 participants). De plus, les participants soulignent que le temps représente un défi majeur

lorsqu'il s'agit de consacrer du temps à la réécriture dans leurs cours : « nous manquons de temps » (ENS C); « les heures sont limitées » (ENS H); « le temps est un obstacle » (ENS I), etc.

4.1.3.2 Les difficultés des étudiants en matière de l'écriture

La catégorie des difficultés des étudiants en matière d'écriture comprend 38 interventions, pouvant être subdivisée en deux sous-catégories distinctes : les difficultés d'ordre linguistique, avec 15 interventions, et les difficultés liées à la syntaxe et à l'élaboration des idées, totalisant 23 interventions.

Les participants ont identifié deux sources majeures à ces difficultés de maîtrise de l'écriture. Tout d'abord, ils soulignent le manque de formation à l'écriture : « les écoles ne forment pas les élèves à écrire, c'est toujours du retenir par cœur » (ENS D); « ils ne sont pas formés à écrire » (ENS F). De plus, le manque d'exercices d'écriture est également évoqué. Selon l'enseignant E, « la première difficulté, c'est que les élèves ne sont pas habitués à écrire ». Les enseignants C et J ont souligné également que les étudiants rencontrent des difficultés à réfléchir de manière appropriée, à établir des liens entre les leçons théoriques et les exigences de l'écriture et à appliquer les connaissances acquises en classe. Ils ont soulevé le fait que les compétences grammaticales et lexicales enseignées ne sont pas suffisamment intégrées dans les productions écrites des étudiants : « ce qu'on apprend dans la grammaire, on ne l'applique pas à l'écrit. On n'investit pas le vocabulaire qu'on apprend. Donc ce cloisonnement de compétences ne mène pas l'apprenant à réécrire et à bien écrire une production » (ENS B); « ils ne font pas le lien entre les leçons, la théorie et ce qu'ils doivent écrire », « Ils ne savent pas appliquer ce qu'ils ont appris à en classe » (ENS J). Certains témoignages soulignent le besoin d'un accompagnement dans les tâches d'écriture en contexte postsecondaire : « il y a des étudiants qui ont toujours besoin d'être accompagnés même au niveau universitaire » (ENS I).

Ces témoignages mettent en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants en matière d'écriture, résultant notamment du manque de formation et d'exercices d'écriture et de réécriture.

4.1.3.3 Le manque de motivation face aux tâches d'écriture chez les étudiants

Le troisième obstacle identifié par les participants concerne le manque de motivation des étudiants à s'impliquer dans les tâches d'écriture. Selon les enseignants interrogés, certains étudiants manifestent un désintérêt général envers l'écriture. Les témoignages recueillis révèlent que les étudiants n'apprécient pas l'acte d'écrire, « ils n'aiment pas écrire » (ENS D), et qu'ils éprouvent même un rejet envers les exercices

d'écriture : « il y a un rejet de l'écriture. Et à priori, les étudiants croient qu'ils ne savent pas écrire. » (ENS A). De plus, le sentiment d'échec associé à la tâche d'écriture est également mentionné par les participants. Certains étudiants refusent parfois de se lancer dans l'écriture, car ils perçoivent cette activité comme un échec : « ils sont habitués à ne pas avoir de bonnes notes, ils sont habitués à être jugés et ils sont habitués au système de notation qui dépend du brevet ou du bac » (ENS F). Selon les dires des enseignants, la peur de l'échec entraverait leur motivation à s'impliquer dans les tâches d'écriture.

Toujours d'après les enseignants interrogés, les étudiants estiment que la production écrite n'est pas nécessaire et qu'ils ne sont pas obligés de réécrire leurs travaux. Selon l'enseignant H, « l'obstacle majeur c'est qu'ils ne s'intéressent pas à la production et ils voient que la production n'est pas nécessaire. Et ils sentent aussi qu'ils ne sont pas obligés de réécrire ça ». Ces témoignages soulignent le manque de motivation des étudiants à s'impliquer dans les tâches d'écriture. La compréhension de ces obstacles s'avère donc essentielle pour développer des stratégies adaptées qui favorisent la motivation et l'engagement des étudiants dans l'écriture.

L'analyse des besoins et des obstacles rencontrés par les enseignants en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture était essentielle en vue de la conception d'un dispositif de formation approprié pour répondre à ces besoins et les aider à surmonter ces difficultés. Les résultats obtenus à partir des témoignages des participants nous ont fourni une vision plus claire des défis auxquels ils sont confrontés. Ces défis comprennent un manque de formation en matière d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de connaissances liées à l'écriture et à la réécriture. Nous allons donc explorer les pistes potentielles pour concevoir un dispositif de formation adapté qui répondra aux besoins identifiés. Le dispositif de formation visera trois principales finalités et devrait permettre à l'enseignant de :

- se familiariser avec la réécriture;
- reconnaître l'utilité didactique de la réécriture;
- identifier et opérationnaliser des stratégies de réécriture.

4.2 Conception et élaboration du dispositif de formation

La phase de conception du dispositif de formation a exigé de nombreux allers-retours entre la théorie et la pratique. L'objectif principal était de lier les besoins exprimés par les enseignants lors de l'analyse des

besoins, les caractéristiques requises pour le dispositif de formation et les conclusions des recherches scientifiques (Cool, 2020; Turgeon, 2013).

Ce dispositif, destiné aux enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban, a été conçu pour favoriser l'appropriation de l'écriture et des stratégies de réécriture. Les activités et les ressources pédagogiques proposées ont été adaptées en conséquence.

La première version du dispositif (*voir Annexe A*) incluait deux éléments principaux : le contenu de la formation et les ressources associées, telles que les diapositives. Des informations détaillées sur l'écriture et la réécriture ont été fournies pour optimiser l'utilisation du dispositif selon ses objectifs initiaux. À la suite des commentaires des experts (*voir section suivante*), plusieurs ajustements ont été apportés.

La deuxième version (*voir Annexe C*) a conservé la structure initiale mais a enrichi les documents pour mieux guider le formateur et approfondir les connaissances des enseignants avec des fondements théoriques plus solides. La mise en page a également été revue pour une meilleure clarté.

Ainsi, la conception du dispositif de formation s'est appuyée sur l'analyse des besoins, intégrant les intentions pédagogiques et les concepts théoriques pertinents pour répondre aux attentes des participants potentiels identifiés dans la problématique.

4.3 Validation du dispositif de formation

La validation du dispositif développé a été réalisée par des experts dans le champ de la littérature universitaire et de la didactique de l'écriture en contexte postsecondaire. Ce processus a impliqué deux tours d'évaluation. Lors de la première évaluation (*voir Annexe B*), les experts ont fourni des retours détaillés, conduisant à des modifications significatives qui ont amélioré le dispositif. La deuxième évaluation (*voir Annexe D*) a confirmé la validité des modifications apportées, permettant de finaliser le dispositif. Cette section présente une synthèse de l'évaluation réalisée par les experts et les modifications apportées en conséquence.

4.3.1 Analyse des données liées à la première version du dispositif et modifications apportées

Lors de la première phase d'évaluation de la première version du dispositif de formation, deux types de données ont été recueillis : les réponses liées aux critères de validité didactique et les commentaires

annotés directement sur le dispositif. L'analyse des commentaires nous a permis de prendre des décisions sur les modifications nécessaires en vue de la production de la deuxième version. Les suggestions relatives à la langue et à la mise en page ont été prises en considération lors de l'amélioration de la deuxième version, mais ne seront pas abordées dans cette section. Toutes les suggestions issues des commentaires formulés dans le dispositif ont été prises en compte dans l'élaboration de la deuxième version du dispositif (*voir Annexe C*).

Le dispositif de formation sur le sous-processus de réécriture a été évalué par deux experts selon quatre critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019). Cependant, il convient de rappeler que le cinquième critère, à savoir les gains d'apprentissage, n'a pas été inclus dans la grille, bien que les deux experts aient fait référence à ce dernier. Dans un premier temps, nous présentons une synthèse des commentaires généraux concernant la première version du dispositif portant sur la légitimité, la pertinence, la cohérence et la faisabilité des contenus et des activités proposés. Les résultats seront présentés en fonction des quatre critères de validité didactique et les décisions quant aux modifications à apporter au dispositif seront justifiées en fonction des commentaires des experts.

4.3.1.1 Le critère de légitimité

Les experts ont émis des avis divergents sur les contenus dispensés dans le cadre de la formation. Il convient de rappeler qu'il est attendu que les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants. Le critère de légitimité implique que les contenus de formation soient fondés sur des connaissances académiques reconnues et validées par la communauté scientifique. Cela assure que les informations transmises aux enseignants sont à jour, fiables et pertinentes pour leur pratique professionnelle. Ce critère est crucial pour garantir la crédibilité et l'acceptation des contenus de formation par les participants. L'expert A a considéré qu'il est difficile de porter un jugement sur ce critère en raison de l'accès limité aux contenus enseignés. Il a souligné toutefois que les diapositives PowerPoint qui présentent des contenus schématisés seront davantage développées dans le cadre de l'enseignement dispensé par la formatrice. Il a recommandé de clarifier le contenu des capsules mentionnées à plusieurs reprises dans le document, de constituer un recueil de textes et de rédiger des notes de cours qui développent le contenu des PowerPoint afin que les participants puissent s'y référer. En outre, il a estimé que l'approche inductive privilégiée dans le dispositif est pertinente, mais qu'elle nécessite des contenus bien développés pour nourrir la réflexion des participants. En revanche, l'expert B a considéré que les informations théoriques présentées dans la séance 1 et les diapositives étaient suffisantes et adéquates.

Il a recommandé toutefois la lecture de l'article de vulgarisation de Paradis (2013) sur la réécriture pour approfondir la compréhension de la réécriture. La seconde référence qu'il a précisée renvoie à deux cours dispensés à l'Université de Sherbrooke.

À la suite des recommandations des experts, des modifications ont été apportées aux contenus de la formation afin de garantir sa légitimité. Pour ce faire, des précisions ont été apportées dans la partie *Commentaires* de chaque diapositive pour en clarifier le contenu, ainsi que sur les capsules mentionnées dans le document. De plus, de nouvelles diapositives ont été créées et de nouveaux contenus ont été ajoutés afin de permettre aux participants de mieux comprendre les concepts abordés dans le dispositif et de favoriser une réflexion plus approfondie conformément à l'approche inductive constatée par l'expert A.

4.3.1.2 Le critère de pertinence

Les experts A et B étaient partiellement d'accord sur la pertinence de la formation destinée aux enseignants afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Il convient de rappeler que, pour être considérée comme pertinente, cette formation doit veiller à ce que les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et à leurs compétences professionnelles, en répondant ainsi à leurs besoins. Le critère de pertinence implique que le contenu de la formation soit directement applicable et utile dans le contexte professionnel des enseignants. Cela inclut la prise en compte de leurs expériences, de leurs défis quotidiens et des objectifs spécifiques qu'ils cherchent à atteindre dans leur pratique pédagogique. En garantissant cette adéquation, la formation devient un outil précieux pour le développement professionnel des enseignants et améliore leur capacité à soutenir efficacement leurs étudiants. Malgré cette convergence, les deux experts émettent des suggestions différentes quant à la manière d'améliorer cette formation.

Selon l'expert A, il serait pertinent d'offrir un suivi aux participants après la formation, tel qu'un forum pour leur permettre de poursuivre leurs réflexions sur la réécriture et la rétroaction. Il a estimé également qu'il serait intéressant pour les participants d'échanger sur l'utilisation de la grille qu'ils auront élaborée de sorte qu'elle soit améliorée et validée ultérieurement.

L'expert B a affirmé que la formation était pertinente, mais il a suggéré d'établir un lien plus clair entre l'approche proposée et les besoins, les pratiques actuelles et les obstacles rencontrés par les participants.

Il a souligné que les résultats de l'analyse des besoins montrent la nécessité, pour les participants, de recevoir une formation sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, ainsi que d'approfondir leur connaissance des concepts et théories sur l'écriture et la réécriture. En outre, les obstacles identifiés comprennent le manque de temps pour les exercices d'écriture et l'évaluation de l'écriture, ainsi que le manque de motivation des étudiants face aux tâches d'écriture. Bien que la formation se penche principalement sur le besoin de connaissances sur l'écriture et la réécriture, et sur le besoin de formation sur l'évaluation de l'écriture, elle ne traite pas directement le besoin de formation sur l'enseignement de l'écriture et les savoirs proposés correspondent partiellement aux besoins des participants. Les experts ont estimé que le contenu dispensé dans le cadre de la formation doit être clair et complet afin de permettre aux participants de comprendre les différentes étapes du processus d'écriture. Ils ont demandé des précisions sur la nature de la formation proposée pour déterminer s'il s'agit d'une formation à l'écriture et à la réécriture ou bien à l'enseignement de l'écriture et à l'enseignement de la réécriture. Ils ont mentionné que trois des quatre sous-processus d'écriture sont décrits, mais que le sous-processus de réécriture n'a pas été suffisamment développé pour déterminer si la diapositive est adéquate. Ils ont noté également qu'il serait pertinent de fournir une explication claire de la technique Pomodoro et de préciser le contenu des capsules présentées pour évaluer leur pertinence scientifique. De plus, il est souligné que les termes « rétroaction » et « commentaire » semblent être interchangeables dans le contexte présenté. Cette utilisation simultanée des deux termes peut entraîner une certaine confusion; il est donc conseillé de choisir un seul terme afin d'éviter toute ambiguïté. Pour sa part, l'expert B a ajouté qu'il serait possible d'établir un lien entre les pratiques actuelles des participants telles que les grilles d'évaluation critériées, l'évaluation en grand groupe, l'autocorrection, l'autoévaluation et les remarques faites à l'oral en grand groupe et la formulation de commentaires. De plus, la formation pourrait mettre en relation les obstacles liés au temps et à la motivation et les stratégies appropriées. En matière d'amélioration, le même expert a suggéré trois pistes qui correspondent aux besoins des participants, aux pratiques actuelles et aux obstacles. La première consiste à montrer des exemples de grilles de correction en lien avec l'approche proposée par la formation en indiquant que lors de la séance 2, un parallèle pourrait être fait a) avec les pratiques actuelles des participants, l'obstacle de temps et les rétroactions et b) avec le besoin des participants en matière de « formation à l'enseignement de l'écriture » et l'obstacle du « manque de formation à l'écriture des étudiants » et les rétroactions.

Dans la deuxième piste, il a proposé : a) de montrer des exemples d'évaluation en grand groupe, d'autocorrection, d'autoévaluation, de remarques à faire à l'oral en grand groupe, etc. en lien avec

l'approche proposée par la formation; et b) de faire un parallèle avec les pratiques actuelles des participants (évaluation en grand groupe, autocorrection, autoévaluation, remarques à l'oral) et la formulation de commentaires lors de la séance 3, par exemple, en se demandant quels commentaires peuvent être faits en grand groupe.

Dans la troisième piste, il a recommandé : a) d'établir un lien entre l'approche proposée par la formation, les difficultés des étudiants et leur rapport à l'écrit et b) de faire un parallèle avec la motivation des étudiants, leur rapport à l'écrit et les rétroactions/commentaires lors de la séance 2 et/ou la séance 3.

En nous basant sur les commentaires de l'expert A, nous avons envisagé offrir un suivi aux participants après la formation, sous la forme d'un forum ou d'une plateforme en ligne (comme *Teams* par exemple). Cela permettrait aux enseignants de poursuivre leurs réflexions sur la réécriture et la rétroaction, de continuer à échanger et à partager leurs expériences et leur utilisation de la grille d'évaluation élaborée pendant la formation, afin de permettre une validation et une amélioration continue de ce dispositif.

Les commentaires de l'expert B ont révélé qu'il est important d'établir un lien plus clair entre l'approche proposée dans la formation et les besoins, les pratiques actuelles et les obstacles rencontrés par les participants. Ainsi, plusieurs modifications ont été apportées aux séances 2 et 3. Plus précisément, nous avons proposé de montrer des exemples de grilles de correction, d'évaluation en grand groupe, d'autocorrection, d'autoévaluation, de remarques à faire à l'oral en grand groupe, etc., en lien avec l'approche proposée par la formation, en mettant en évidence les parallèles avec les pratiques actuelles des participants, les obstacles liés au temps et aux rétroactions, ainsi que les besoins des participants en matière de formation à l'enseignement de l'écriture. Cette modification permettrait également de mieux prendre en compte les obstacles liés au manque de motivation des étudiants face aux tâches d'écriture.

Par ailleurs, suite aux commentaires des experts, nous avons opté pour le terme « rétroaction » plutôt que « commentaire », nous avons choisi de retenir le concept « rétroaction » plutôt que « commentaire » pour éviter toute confusion. Bien que les deux concepts puissent être définis de manière similaire, le terme « rétroaction » nous semble plus approprié aux objectifs de la formation et nous avons décidé de l'utiliser pour uniformiser notre formation. De plus, à la lumière de nos lectures, il nous semble que Roberge (2008) aborde la rétroaction dans ses écrits bien qu'elle ait choisi le terme « commentaires ». Par ailleurs, notre réflexion s'est nourrie de l'ouvrage de Masson (2020), qui aborde la question de la rétroaction au regard de la neuroéducation, dont il a été question dans le chapitre 2. L'auteur y définit la rétroaction comme

étant une information qui intervient à la suite d'une action, et qui s'avère non seulement bénéfique pour aider le cerveau à modifier ses connexions neuronales, mais aussi pour garantir que ces modifications soient pertinentes et utiles. En outre, Masson (2020) présente les bienfaits de la rétroaction en termes d'apprentissage, de motivation et de réussite ainsi que les différents types de rétroaction. Certains de ces types ont été présentés dans le cadre de la formation en raison de leur pertinence pour favoriser la réécriture.

4.3.1.3 Le critère de cohérence

Les deux experts avaient des avis différents sur la cohérence des contenus et des activités proposés dans le cadre de la formation. Il s'agissait ici de vérifier si les contenus proposés démontraient une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation. Le critère de cohérence implique que toutes les composantes de la formation, y compris les contenus et les activités, soient alignées de manière logique et harmonieuse avec les objectifs pédagogiques. Cela signifie que chaque élément de la formation doit contribuer de manière significative à l'atteinte des objectifs visés, créant ainsi une progression pédagogique claire et structurée. Une formation cohérente permet aux enseignants de comprendre facilement comment chaque partie du contenu est reliée et contribue à leur développement professionnel global.

L'expert A a estimé que les contenus et les activités proposés n'étaient que partiellement cohérents avec les objectifs de la formation. Il s'est questionné sur la différence entre « rétroaction » et « commentaire » et a remis en question la progression des contenus qui commence par l'enseignement de la réécriture plutôt que par les commentaires. Il a recommandé de réduire le contenu de la formation pour consacrer plus de temps aux activités de découvertes et de réécriture. De plus, il a suggéré de fusionner les contenus liés à la rétroaction et aux commentaires pour approfondir les stratégies de réécriture (et faire réécrire) et les différents types de commentaires (ou rétroactions).

De son côté, l'expert B a jugé que le contenu et les activités étaient bien alignés avec les objectifs des séances de la formation et les intentions pédagogiques, et que la description des séances témoignait d'une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation.

En réponse aux préoccupations de l'expert A concernant la cohérence partielle des contenus avec les objectifs de la formation, plusieurs modifications ont été apportées. Nous avons réduit la densité du

contenu de la formation, comme suggéré par l'expert, afin de consacrer plus de temps aux activités de découverte et de réécriture. De plus, nous avons revu la progression des contenus pour inclure davantage d'exemples concrets de grilles de correction, d'évaluation en grand groupe, d'autocorrection et d'autoévaluation, en accordant une attention particulière à la différenciation entre la rétroaction et le commentaire. Nous avons également fusionné les contenus relatifs à la rétroaction et aux commentaires, comme recommandé par l'expert A, afin d'approfondir les stratégies de réécriture et de diversifier les types de retours donnés aux apprenants.

4.3.1.4 Le critère de faisabilité

Les experts ont toutes deux répondu « partiellement » à la question de savoir si les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti. Rappelons que la faisabilité est un critère crucial à considérer pour garantir la possibilité de la mise en place du dispositif dans le milieu éducationnel au Liban. L'expert A s'est questionné sur la tranche d'âge des étudiants fréquentant le postsecondaire au Liban, et s'est demandé si elle est similaire à celle des étudiants du cégep au Québec (17-20 ans). Il a expliqué que bien que l'approche inductive choisie soit judicieuse, elle nécessite plus de temps, donc il considère que les objectifs sont partiellement atteignables. L'expert B, n'étant pas familier avec le milieu éducationnel au Liban, a estimé que les objectifs sont atteignables, mais il a noté que certaines activités semblaient trop courtes. Le temps imparti pour la formation est jugé insuffisant pour certaines activités, ce qui a suscité 11 commentaires formulés dans le dispositif sur la durée de la formation et la division du temps, ainsi que sur le temps alloué aux activités en groupe. L'expert A a trouvé que les participants pourraient rencontrer des difficultés à s'approprier tous les concepts présentés pendant une formation de neuf heures (3 x 3 h). La durée des activités semble être un élément problématique pour les experts qui ont jugé le temps alloué trop court pour la réalisation des tâches demandées d'une façon optimale. Des suggestions ont été formulées pour améliorer l'organisation des activités en groupe, notamment en ce qui concerne les consignes pour les participants et la prise de notes en équipe. Les experts ont recommandé de présenter les consignes aux participants et de prévoir une diapositive pour les consignes des activités de travail en groupe et de travail individuel ou bien de les intégrer directement dans l'exercice. De plus, l'expert A a estimé qu'il est important de préciser le genre et la longueur du texte à réécrire pour pouvoir juger si le temps alloué pour la tâche est raisonnable. Les experts ont suggéré d'indiquer la division du temps pour chaque sous-tâche de manière plus précise (par exemple, 5 minutes pour la consigne et l'explication de l'activité, 15 minutes pour le travail en équipe et 15 minutes pour le retour en grand groupe, etc.) et de prolonger la durée des activités pour permettre aux participants d'en mener à bien les différentes étapes.

Par exemple, l'expert B s'est interrogé sur la faisabilité d'une tâche qui consiste à donner la consigne, faire écrire pendant 10 minutes, donner la parole à 3 personnes et faire un retour à l'aide de références. De même, l'expert a fait remarquer que 10 minutes étaient insuffisantes pour permettre aux participants de lire, de réfléchir et de discuter entre eux lors d'une tâche en groupe. Étant donné la complexité de la tâche et la nécessité de travailler en équipe, accomplir l'activité en seulement 10 minutes pourrait être difficile. Il a proposé une durée de 30 à 45 minutes pour ce type de tâche en soulignant que la durée de l'activité pourrait influencer les modalités d'évaluation. Il a aussi précisé que pour optimiser le déroulement des activités en équipe, il est important de préciser, dès le début, dans la consigne, que les propositions doivent être notées par une personne jouant le rôle de « secrétaire » et présentées par une personne qui sera « porte-parole » de l'équipe lors du retour en grand groupe. Il peut également être utile de préciser le nombre de participants et de groupes et de désigner une personne pour gérer le temps et une autre pour maintenir l'ordre dans le groupe. De plus, pour s'assurer de la compréhension de la consigne et du bon déroulement du travail en équipe, il est essentiel que la personne formatrice visite régulièrement les sous-groupes. À cet égard, l'expert B a suggéré que la formation soit dispensée par deux personnes, ce qui pourrait faciliter la gestion de cette tâche grâce à une coformation. En ce qui concerne la présentation des nouvelles versions, il serait utile de préciser dans les consignes si elles doivent être présentées oralement ou par écrit. Les experts suggèrent également de fournir aux participants des outils pour une meilleure gestion du temps, comme une stratégie qui pourra être partagée avec leurs étudiants.

En ce qui concerne la transférabilité des contenus du dispositif de formation en situation d'enseignement, les deux experts ont des avis différents. L'expert A a répondu « partiellement », en soulignant que les participants pourraient enseigner les contenus s'ils se les sont bien appropriés.

En revanche, l'expert B a répondu « oui », mais a souligné que les contenus pourraient être plus authentiques en suggérant de consulter les pistes 1, 2 et 3 (présentées dans la section 4.3.1.2) pour son commentaire sur l'authenticité des activités.

À la suite des commentaires des deux experts soulignant la courte durée des activités, nous avons révisé le plan du dispositif pour allouer davantage de temps aux activités, en particulier pour celles de découvertes et de réécriture. Nous avons également choisi de fusionner les concepts de « commentaire » et de « rétroaction » pour permettre aux participants de mieux s'approprier les stratégies de réécriture et de comprendre les différents types de rétroactions. Le terme « rétroaction » a été retenu, car il correspond

mieux aux objectifs de la formation. En outre, la suggestion de l'expert A concernant la réduction du contenu de la formation pour faciliter la transférabilité en situation a été prise en considération. À titre d'exemple, nous avons supprimé la section traitant des commentaires. De plus, nous avons travaillé à rendre les contenus plus authentiques, tel que suggéré par l'expert B.

Dans un second temps, nous examinons d'autres commentaires des experts qui concernent plus directement le matériel utilisé dans le cadre de la formation plutôt que les critères de validité susmentionnés.

4.3.1.5 Commentaires des experts sur le matériel utilisé

Lors de l'évaluation du dispositif de formation, les experts ont formulé plusieurs recommandations visant à améliorer l'efficacité du matériel utilisé. Ils ont notamment souligné l'importance d'intégrer des exemples concrets de travaux écrits d'étudiants libanais. Ces exemples serviraient de support pratique pour les enseignants lors des activités de formation, facilitant ainsi la compréhension et l'application des stratégies de réécriture dans un contexte réel. Cependant, nous n'avons pas pu intégrer ces suggestions immédiatement, car la formation n'a pas encore été expérimentée. Cette recommandation sera prise en compte lors de la mise à l'essai empirique du dispositif.

Pour une meilleure gestion des activités en équipe, l'utilisation du tableau blanc de Teams a été recommandée pour la prise de notes et le partage en grand groupe. Cela permettra à tous les participants d'avoir une vue d'ensemble sur le travail en cours. Concernant l'exposition des nouvelles versions de réécriture, comme proposé dans l'activité 6 de la deuxième séance, les experts ont précisé qu'il est important de déterminer si les présentations doivent être faites oralement ou par écrit. Si elles doivent être faites par écrit, il serait judicieux de fournir un ordinateur portable à chaque équipe pour faciliter la réécriture sur des outils collaboratifs tels que Google Docs. Cela permettrait également au formateur de projeter les textes et les commentaires à l'ensemble du groupe à l'aide d'un projecteur.

En ce qui concerne le support utilisé pour la prise de notes et la réécriture, il est essentiel de préciser si cela doit être fait sur papier ou sur ordinateur portable. Si l'utilisation d'ordinateurs portables est envisagée, il est recommandé de partager le contenu sur grand écran à l'aide d'un projecteur pour que tous les membres de l'équipe puissent en prendre connaissance et contribuer de manière plus efficace.

Finalement, les commentaires recueillis à la suite de la première évaluation ont été très positifs, avec des mentions telles que « technique intéressante », « bonne idée », « intéressant », « excellente idée » et « activité très intéressante ». Ces retours témoignent de l'appréciation des activités proposées. Les retours d'experts jouent un rôle essentiel dans notre volonté d'affiner et d'optimiser le dispositif afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Après avoir examiné attentivement tous les commentaires recueillis lors de la première évaluation et analysé les données, nous nous penchons sur les résultats de l'évaluation de la deuxième version de notre dispositif de formation. Cette étape permet de mettre en lumière les recommandations des experts à l'égard de cette version améliorée.

4.3.2 Analyse des données liées à la deuxième version du dispositif et modifications apportées

La deuxième évaluation (*voir Annexe D*) a permis de vérifier l'efficacité des modifications apportées. Les experts ont confirmé la pertinence et la cohérence du dispositif, ce qui a mené à la production de la version finale (*voir Annexe C*). Dans cette section, nous examinons les commentaires recueillis auprès des experts concernant la deuxième version du dispositif. Cette rétroaction nous guidera dans l'identification des points forts et des axes d'amélioration. Nous soulignons également les ajustements et les modifications apportés pour répondre aux recommandations formulées par les experts.

4.3.2.1 Le critère de légitimité

L'expert A a exprimé ses félicitations pour la nette amélioration du dispositif de formation. Il souligne que cette fois-ci, les savoirs enseignés sont issus des recherches récentes et pertinentes dans le domaine de la didactique. De plus, il indique qu'il n'a aucun commentaire ou suggestion d'amélioration à formuler concernant la légitimité du dispositif, soulignant ainsi la qualité du travail accompli : « Rien à signaler. Beau travail! ». De son côté, l'expert B confirme que les informations théoriques et les activités inductives des séances 1, 2 et 3 sont suffisantes et adéquates pour bien outiller les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture. Cependant, il a soulevé une question concernant une affirmation présente dans la diapositive sur les sous-processus d'écriture, se demandant si la déclaration selon laquelle « c'est Paradis (2012) qui a été la première à la placer au cœur même du processus d'écriture, tant chez les experts que chez les novices » est correcte. Il a également recommandé une lecture complémentaire pour enrichir la formation : Dolz *et al.* (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Université de Genève.

4.3.2.2 Le critère de pertinence

L'expert A a souligné qu'il a été impressionné par la qualité de la description du dispositif. Il a noté qu'il était convaincu que des ajustements seraient nécessaires pendant l'expérimentation, mais il nous a félicité pour avoir pris en compte toutes les éventualités, démontrant ainsi notre anticipation. De son côté, l'expert B a validé la pertinence de la deuxième version de la formation. Il a trouvé que les modifications apportées aux séances d'activités, telles que l'inclusion d'exemples de pratiques en lien avec l'approche proposée dans la formation et l'établissement de parallèles avec les pratiques actuelles et les obstacles, renforcent la pertinence globale de la formation.

4.3.2.3 Le critère de cohérence

Les experts A et B ont tous deux validé le critère de cohérence de la formation. L'expert A a exprimé son accord en affirmant « tout à fait ». De son côté, l'expert B a souligné que le contenu et les activités de la formation sont alignés avec les intentions pédagogiques des séances. Il a précisé qu'il s'appuie sur les intentions pédagogiques fournies pour chaque séance, même si les objectifs de la formation ne sont pas mentionnés dans la documentation fournie. De plus, il a remarqué que la description de la formation fait état d'une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation, avec une progression logique d'une séance à l'autre et d'une activité à l'autre.

4.3.2.4 Le critère de faisabilité

L'expert A a exprimé son accord concernant le critère de faisabilité du dispositif de la formation, mais a souligné la nécessité de s'attendre à des ajustements pendant l'expérimentation et d'être « souple » quant à la durée des activités. Si l'on considère les situations d'enseignement que les participants pourront rencontrer, il estime que la faisabilité est partiellement atteinte, car certains aspects du dispositif concernent les personnes formatrices. En ce qui concerne l'évaluation de l'expert B au regard du critère de faisabilité, elle est partiellement positive. Selon lui, le temps alloué pour réaliser les différentes activités semble maintenant plus réaliste. Cependant, il a noté qu'en se basant sur son expérience en tant qu'apprenant et formateur, les journées complètes de formation peuvent être « énergivores ». Il a souligné les difficultés que certaines personnes peuvent rencontrer pour maintenir une attention soutenue sur de longues périodes. Il a néanmoins remarqué une alternance intéressante entre les moments théoriques et pratiques. Cependant, il mentionne qu'il serait pertinent de prévoir des pauses le matin et l'après-midi, ainsi qu'un temps dédié au déjeuner, dans la planification des séances. Par ailleurs, l'expert B a constaté que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation

d'enseignement, car les modifications apportées à la deuxième version ont rendu les activités plus authentiques.

4.4 Un dispositif final

Après deux tours d'évaluation, la version finale du dispositif de formation a été complétée, correspondant à la troisième version. Au cours du premier tour, 12 modifications ont été acceptées, tandis que lors du deuxième tour, seules deux corrections linguistiques mineures ont été apportées, sans autres modifications nécessaires. Les experts ont unanimement salué la qualité du travail réalisé dans la deuxième version et nous ont adressé leurs sincères félicitations.

4.5 Pour conclure ce chapitre

En conclusion de ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre analyse des besoins des participants, ceux relatifs à la conception et à l'élaboration du dispositif de formation ainsi que sa validation auprès d'experts. Les résultats de l'analyse des besoins ont mis en évidence le manque de formation à l'écriture et à la réécriture et les obstacles rencontrés par les enseignants lors de leurs pratiques actuelles d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. En nous appuyant sur ces résultats, nous avons ensuite procédé à la conception du dispositif de formation, en tenant compte des besoins spécifiques des participants.

Cependant, il est important de reconnaître que le développement de la première version du dispositif ne s'est pas suffisamment appuyé sur une analyse rigoureuse des besoins ni sur une solide recension des écrits. Cette version initiale a donc bénéficié principalement des retours des experts pour son amélioration. Les commentaires des experts ont été essentiels pour affiner et enrichir le dispositif, en le rendant plus pertinent et adapté aux besoins des enseignants.

Cette étape de validation a permis de renforcer le dispositif en répondant aux critiques initiales et en intégrant des ajustements basés sur des fondements théoriques plus solides. Nous reconnaissons ainsi les nombreuses limites de la démarche initiale de RD et de la première version du dispositif, et soulignons l'importance des retours d'experts pour le développement d'un dispositif plus rigoureux et efficace. Les résultats obtenus serviront de base solide pour le chapitre suivant, où nous engageons une discussion approfondie sur les forces et les limites de ce dispositif, ainsi que sur les perspectives d'amélioration futures.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre constitue l'aboutissement de notre recherche-développement. Nous commencerons par une discussion liée à l'objectif général de recherche, mettant en lumière les résultats obtenus et les conclusions qui en découlent. Ensuite, nous examinerons la discussion liée au développement du dispositif de formation, en soulignant les principaux éléments du dispositif, leurs justifications et leurs implications pour la pratique éducative. Nous aborderons également les limites rencontrées lors de la mise à l'essai du dispositif, en identifiant les défis et les contraintes rencontrés sur le terrain. Ensuite, nous discuterons de l'identification et du contrôle des biais de la recherche, en examinant les méthodes utilisées pour assurer la rigueur et la validité de nos résultats. Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion pour orienter les recherches futures dans ce domaine. Nous proposerons des explications pouvant éclairer les résultats obtenus, tout en abordant leurs éventuelles limites. Nous y formulons également des pistes de recherche et proposons des orientations pour les recherches à venir.

5.1 Discussion liée à l'objectif général de recherche

La recherche-développement en contextes éducatifs adopte une démarche méthodologique qui s'articule autour de la définition d'un objectif de développement précis et de ses objectifs de recherche associés. Cette approche vise à guider le développement des produits pédagogiques adaptés aux besoins des utilisateurs finaux (Bergeron et Rousseau, 2021). Rappelons que l'objectif général de notre recherche était de développer un dispositif de formation destiné aux enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban, afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Le choix méthodologique s'est naturellement orienté vers la recherche-développement, reconnue pour sa rigueur dans le développement d'objets pédagogiques, tout en permettant une démarche itérative et flexible (Bergeron et Rousseau, 2021; Harvey et Loiselle, 2009).

Plus précisément, notre recherche s'est focalisée sur le développement d'un dispositif de formation intégrant les stratégies de réécriture adaptées au contexte postsecondaire au Liban. Notre démarche de recherche-développement a été guidée par une volonté de répondre à la fois à un objectif de développement – la création d'un dispositif de formation – et à des objectifs de recherche spécifiques. Ces derniers incluent la conception d'un tel dispositif pour outiller les enseignants de français en contexte

postsecondaire dans l'accompagnement de leurs étudiants lors des tâches de réécriture, ainsi que la validation de ce dispositif auprès d'experts au Québec.

Le dispositif de formation développé répond à un besoin concret dans le domaine de la littérature universitaire, en proposant des pratiques novatrices qui pourraient être adoptées à plus grande échelle.

5.2 Discussion liée au développement d'un dispositif de formation

Le dispositif de formation dans sa version finale (*voir Annexe C*) et les différents chapitres de ce mémoire reprenant les phases de la recherche-développement démontrent que l'objet pédagogique mentionné a bel et bien été développé. Pour parvenir à cette étape, une analyse approfondie des besoins des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban, ainsi que des solutions envisageables, a été entreprise, en tenant compte des perceptions des utilisateurs cibles. Cette étape fondamentale pour définir les caractéristiques optimales du produit envisagé s'est appuyée sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban.

La démarche de développement comprend les phases de conception et d'élaboration, explicitées dans le quatrième chapitre (*voir section 4.2*), ainsi que la mise à l'essai fonctionnelle abordée dans les troisième et quatrième chapitres (méthodologie et résultats).

La conception du dispositif de formation s'est appuyée sur deux piliers fondamentaux : d'une part, une analyse approfondie des besoins des enseignants, et d'autre part, une revue exhaustive des écrits scientifiques dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture en contexte postsecondaire. Cette approche a permis de combiner une compréhension fine des exigences des apprenants avec les connaissances issues de la littérature scientifique. Ainsi, en tenant compte de ces deux aspects, nous avons pu élaborer un dispositif de formation qui répond de manière efficace aux défis spécifiques rencontrés dans ce contexte. Ensuite, la phase d'élaboration, détaillée dans le quatrième chapitre, implique la mise en forme du dispositif à partir des résultats de la collecte des données au Liban, dans le but de mieux répondre aux besoins identifiés.

L'évaluation des deux versions (*voir Annexes B et D*) par des experts a permis une analyse externe rigoureuse. Cette mise à l'essai fonctionnelle a permis d'évaluer la validité scientifique du dispositif et de recueillir les retours des experts sur les critères de validité didactique, à savoir la légitimité, la pertinence,

la cohérence et la faisabilité (Sénéchal et Dolz, 2019). Ces critères sont alignés avec les objectifs de la recherche-développement visant à promouvoir l'innovation dans les formations et à réfléchir des stratégies d'enseignement ainsi que des formes d'inclusion et d'accompagnement adaptées aux besoins des enseignants et des apprenants.

5.2.1 Les composantes essentielles d'un dispositif de formation exploitant les stratégies de réécriture en contexte postsecondaire

Dans le cadre du développement d'un dispositif de formation axé sur les stratégies de réécriture en contexte postsecondaire, il est crucial de se référer aux principes établis dans la littérature existante. Les travaux analysés dans notre cadre théorique montrent l'importance d'adapter les dispositifs de formation aux besoins spécifiques des enseignants et des étudiants, en tenant compte des particularités de chaque contexte éducatif. Ces principes soulignent la nécessité d'une approche flexible et personnalisée pour assurer l'efficacité des stratégies de réécriture.

L'intégration d'une approche théorique et pratique est essentielle pour combler les lacunes identifiées par Blaser (2015) et Paradis (2012). En effet, cette dualité permet de renforcer la confiance des enseignants dans l'application des stratégies de réécriture, tout en leur fournissant des outils concrets pour une mise en œuvre efficace. L'accompagnement pratique, notamment à travers des ateliers et des sessions de feedback, est crucial pour transformer les connaissances théoriques en compétences pédagogiques réelles.

En se basant sur le modèle de Schell *et al.* (2013), l'accent est mis sur une formation continue et évolutive, où les enseignants peuvent ajuster et perfectionner leurs pratiques en fonction des retours reçus. Cela est particulièrement pertinent dans le contexte libanais, où les ressources pédagogiques peuvent être limitées, rendant le soutien et l'accompagnement d'autant plus nécessaires pour assurer une mise en œuvre réussie des stratégies de réécriture.

De plus, cette approche permet de créer une communauté de pratique parmi les enseignants, favorisant l'échange de bonnes pratiques et le soutien mutuel. Cela contribue à un développement professionnel collaboratif, en ligne avec les principes de la recherche-développement, qui prônent une amélioration continue des pratiques pédagogiques à travers l'interaction entre théorie et pratique.

En conclusion, l'opérationnalisation des stratégies de réécriture dans le dispositif de formation, en combinant théorie et pratique, répond non seulement aux besoins identifiés par les chercheurs, mais aussi aux défis spécifiques du contexte éducatif libanais. Cette intégration renforcée entre théorie et pratique est essentielle pour garantir une formation efficace et durable des enseignants.

5.3 Les limites de la recherche

Malgré les efforts déployés pour garantir la validité de cette recherche, il est important de reconnaître que certaines limites méthodologiques peuvent être présentes. Bien que cette recherche ait probablement contribué à faire progresser les connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et de la réécriture en français au Liban, elle présente un certain nombre de limites, en particulier en ce qui concerne l'élaboration et la mise à l'essai du dispositif de formation ainsi que le matériel afférent.

5.3.1 Limites liées à la conception du dispositif de formation

Une des limites de cette recherche réside dans le fait que le dispositif de formation proposé n'a pas été élaboré en tenant compte d'une analyse comparative approfondie des dispositifs de formation existants dans des contextes similaires. Bien que la conception du dispositif ait été validée par des experts et jugée pertinente, une analyse des dispositifs de formation déjà en place aurait pu fournir des enseignements précieux et des points de comparaison pour améliorer encore plus le dispositif. Cette démarche aurait permis d'intégrer les meilleures pratiques et d'éviter les erreurs déjà rencontrées dans des contextes similaires.

5.3.2 Limites liées à la mise à l'essai du dispositif de formation

La première limite de cette recherche se situe sur le plan de la mise à l'essai du dispositif de formation. Bien que la recherche se soit concentrée sur la conception et la validation du dispositif, elle n'a pas évalué son impact réel sur la pratique enseignante ou sur les performances des étudiants. Cette lacune souligne la nécessité de recherches futures visant à évaluer l'efficacité du dispositif. En effet, le fait que ce dispositif n'ait pas été testé ni évalué par des enseignants du postsecondaire au Liban en raison de contraintes logistiques et de circonstances exceptionnelles hors de notre contrôle a entravé la validation des modifications générées par sa mise à l'essai, notamment en ce qui concerne les activités ou les contenus. Bien que la validation par les experts ait été prometteuse, elle ne peut remplacer l'évaluation pratique par les utilisateurs finaux, permettant ainsi d'affiner le dispositif en fonction de leurs retours. Notons que la recherche-développement a des implications à la fois pratiques, en termes de produits développés, et

théoriques, en contribuant à l'avancement des connaissances dans le domaine éducatif. La clarté des objectifs de recherche et la cohérence avec les actions entreprises sont cruciales pour atteindre ces deux types d'implications (Bergeron et Rousseau, 2021). Ainsi, la rétroaction des enseignants s'avère essentielle pour ajuster le matériel pédagogique mis à leur disposition. Comme l'objectif sous-jacent de cette recherche est d'améliorer les outils des enseignants pour l'enseignement de la réécriture, il serait bénéfique que ces derniers puissent s'approprier ceux proposés par le dispositif de formation en les mettant en pratique.

5.3.3 Limites liées au matériel de formation

Pour améliorer le matériel de formation, les experts ont recommandé d'intégrer des exemples concrets de travaux écrits d'étudiants libanais. Malheureusement, nous n'avons pas pu intégrer ces suggestions, car la formation n'a pas encore été expérimentée. Pour remédier à cette lacune, il serait pertinent de constituer un corpus d'écrits commentés provenant des enseignants au Liban lors de la mise à l'essai empirique. Ces écrits serviraient de support pour les enseignants pendant les activités pratiques de la formation. Nous prévoyons de demander aux enseignants de fournir des copies corrigées et commentées lors de cette phase.

Malgré ces limites, le dispositif de formation a été jugé très pertinent par les experts, ce qui suggère que les modifications apportées à la première version (*voir Annexe A*) ont amélioré le dispositif. Cette recherche offre des perspectives précieuses pour la conception de dispositifs de formation adaptés aux besoins spécifiques des enseignants de français en contexte postsecondaire au Liban. Elle pourrait servir de base pour des études ultérieures visant à évaluer l'impact de tels dispositifs sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture, en tenant compte des solutions existantes et en visant l'amélioration continue du produit.

5.4 L'identification et le contrôle des biais de la recherche

La recherche-développement offre une flexibilité méthodologique importante, permettant aux chercheurs de concevoir un plan de recherche aligné sur leurs objectifs et leurs perspectives. Cependant, cette liberté ne doit pas négliger l'importance d'une approche méthodique et rigoureuse pour garantir la validité de la recherche (Bergeron et Rousseau, 2021). Cette section abordera les défis associés aux utilisateurs cibles et aux experts impliqués dans le processus.

5.4.1 Biais liés aux participants

Dans le processus de formalisation du projet de développement, le chercheur-développeur intègre les besoins des utilisateurs cibles, les connaissances tirées de la recherche ainsi que les produits existants pour résoudre la problématique en question. La collaboration étroite entre chercheurs et utilisateurs cibles s'avère essentielle à chaque étape de la recherche-développement, mettant ainsi en lumière leur importance tout au long du processus. Leur implication dès la phase de développement du dispositif est essentielle pour capitaliser sur leur expertise pratique, garantissant ainsi la pertinence et l'adaptation des solutions proposées à leurs besoins réels. Cette interaction est fondamentale pour s'assurer que les produits conçus répondent véritablement aux besoins des environnements éducatifs. Néanmoins, ce partenariat peut être complexe et nécessite une gestion minutieuse des attentes et contributions de chacun, comme souligné par Bergeron et Rousseau (2021). Dans le contexte postsecondaire au Liban, une participation active des enseignants du français à la conception de la formation aurait pu être pertinente pour intégrer les ajustements nécessaires. Cependant, l'utilisation de divers outils de collecte tels que des groupes de discussion ou l'enregistrement de cours d'écriture pour explorer plus en profondeur les besoins des enseignants s'est avérée difficile à mettre en place. Les initiatives ont été considérablement entravées par les restrictions imposées par la pandémie, auxquelles se sont ajoutées les perturbations déjà engendrées par des grèves prolongées des enseignants ainsi que les conséquences de l'explosion du 4 août 2020, ayant eu un impact profond sur l'ensemble du pays. Les enseignants ont été confrontés à une série de défis multiples, notamment des contraintes logistiques et des difficultés d'accès aux ressources nécessaires. De plus, ils ont dû affronter les répercussions socioéconomiques de la crise ainsi que les bouleversements consécutifs à ces événements tragiques.

5.4.2 Biais liés aux experts

Lors de la mise à l'essai d'un produit tel qu'un dispositif de formation, la diversité des experts sollicités est essentielle pour recueillir une gamme variée de perspectives, tel que suggéré par Bergeron et Rousseau (2021). Le recours à des experts provenant de divers contextes, tels que le Liban et le Québec, aurait offert une perspective variée sur le dispositif. Cela aurait permis d'évaluer sa pertinence et sa transférabilité dans chaque contexte éducatif. Dans cette optique, solliciter spécifiquement deux experts en littérature universitaire du contexte libanais ou des formateurs expérimentés en français écrit aurait été intéressant pour évaluer le dispositif. Leurs points de vue spécifiques à ce contexte auraient pu enrichir l'évaluation en fournissant des retours d'expérience, en identifiant les forces et faiblesses du dispositif, ainsi qu'en proposant des recommandations pour son utilisation optimale dans le contexte éducatif libanais. Cette

diversité d'expertises favorise ainsi une évaluation plus approfondie et nuancée du produit, en tenant compte des spécificités propres à chaque contexte éducatif.

5.5 Pistes de réflexion

Les chercheurs doivent faire preuve de vigilance pour éviter les biais et les erreurs méthodologiques qui pourraient compromettre la validité des résultats ainsi que la crédibilité de leur approche. La validité scientifique du dispositif nécessite une attention particulière, en mettant l'accent sur la transférabilité, la légitimité et la pertinence du dispositif de formation.

5.5.1 Transférabilité du dispositif de formation

La recherche-développement en contextes éducatifs doit viser la création de produits non seulement innovants mais également transférables à divers contextes. Cette conception prend en compte les spécificités locales à chaque contexte et les compétences des enseignants, tout en permettant une application plus large et diversifiée. Les solutions développées doivent pouvoir s'adapter à de nouveaux problèmes, s'intégrer dans différents contextes ou prendre des formes différentes pour répondre de manière efficiente aux besoins variés des utilisateurs (Bergeron et Rousseau, 2021).

Notre dispositif de formation a été conçu avec la transférabilité à l'esprit, ce qui signifie qu'il peut être adapté à différents contextes éducatifs et peut donc servir de modèle pour guider les pratiques éducatives au-delà du contexte libanais. Notre dispositif peut servir de modèle pour d'autres initiatives de formation en littérature universitaire.

5.5.2 Légitimité et valorisation sociale de la recherche-développement

La recherche-développement doit être légitime et valorisée socialement pour être efficace. Cela implique que le dispositif de formation soit considéré comme utile et pertinent par les enseignants du français en contexte postsecondaire libanais. Pour atteindre cette légitimité, impliquer activement les enseignants tout au long du processus permet de s'assurer que le dispositif de formation répond véritablement à leurs besoins spécifiques et s'intègre de manière adéquate à leur contexte (Bergeron et Rousseau, 2021).

En outre, la recherche-développement doit aspirer à enrichir la compréhension générale de la recherche et du développement dans les contextes éducatifs. Cela implique d'aller au-delà de la simple création de produits pour envisager également une contribution significative à la connaissance collective dans le

domaine de l'éducation. Ainsi, la légitimité sociale de notre recherche est renforcée non seulement par la pertinence du dispositif pour les utilisateurs cibles, mais également par sa contribution à l'avancement des connaissances et de la compréhension dans le contexte libanais.

5.5.3 Pertinence de la formation auprès des utilisateurs

Participer à des réseaux de recherche tels que l'Association internationale de recherches en Littéracies (AIRL) ne se limite pas seulement à la diffusion de nos découvertes, mais aussi à la collaboration sur des projets bénéfiques pour la communauté éducative au Liban et au-delà. Notre étude pourrait contribuer significativement à la littératie universitaire en proposant des stratégies et des pratiques pédagogiques adaptées pour d'autres formateurs et institutions. En s'alignant avec les objectifs de l'AIRL, notre recherche vise à améliorer les pratiques pédagogiques en littératie, enrichissant ainsi le champ de la formation des enseignants et soutenant le développement de pratiques éducatives innovantes et efficaces.

5.6 Conclusion

Ce chapitre a présenté une discussion des résultats de notre recherche-développement, tout en reconnaissant les limites inhérentes à cette étude. Il a souligné l'importance d'évaluer l'impact du dispositif sur les stratégies d'enseignement des enseignants et sur les performances académiques des étudiants, ainsi que la nécessité d'inclure des exemples pratiques provenant du travail des étudiants libanais dans les ressources pédagogiques. Les défis méthodologiques, tels que l'identification et la gestion des éventuels biais, ont été abordés, de même que l'importance de la transférabilité, de la légitimité sociale et de la pertinence du dispositif pour ses utilisateurs finaux.

CONCLUSION

Cette recherche a exploré les défis et les solutions potentielles liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture en français dans le contexte postsecondaire au Liban. Structurée en cinq chapitres, notre mémoire examine la complexité de la réécriture comme activité cognitive et affective, les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants libanais, ainsi que l'utilité de la réécriture dans le développement de leur compétence scripturale.

Le premier chapitre a justifié la nécessité et la pertinence de cette recherche en identifiant notamment le manque de formation des enseignants en matière d'écriture. Ensuite, le cadre théorique a été développé, positionnant la réécriture comme une activité cognitive et une expérience émotionnelle. Deux objectifs spécifiques de recherche ont été formulés : élaborer un dispositif de formation destiné aux enseignants portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en contexte postsecondaire, et valider ce dispositif auprès d'experts en vue de son éventuelle mise à l'essai.

Le troisième chapitre a décrit la méthodologie adoptée, basée sur une approche de recherche-développement. Cette démarche a permis de concevoir, élaborer et valider le dispositif de formation auprès d'experts en écriture. Le quatrième chapitre a présenté les résultats de l'analyse des besoins des enseignants et la validation du dispositif par des experts québécois, qui ont apporté des recommandations précieuses pour son amélioration, fondées sur des critères de validité didactique. Le cinquième chapitre a abordé les limites de l'étude, notamment l'absence de mise à l'essai empirique du dispositif, et a proposé des pistes pour des recherches futures.

Bien que l'impact réel sur la pratique enseignante et les performances des étudiants n'ait pas été évalué, le dispositif représente une première étape importante vers l'amélioration de l'enseignement de la réécriture en français au Liban. Les retours des enseignants utilisant le dispositif de formation pourraient contribuer à son amélioration continue. En outre, cette recherche offre une compréhension approfondie du contexte éducatif libanais, révélant les acteurs impliqués, les forces, les défis et les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants et les étudiants.

Cette approche permet une compréhension exhaustive des besoins éducatifs spécifiques au contexte libanais, essentielle pour l'élaboration de solutions pédagogiques adaptées et l'orientation des politiques éducatives. En tenant compte des conditions réelles d'apprentissage et d'enseignement, cette recherche confirme la pertinence de notre dispositif de formation. Les enseignants au Liban, cibles principales du dispositif, font face à divers défis tels que des contraintes logistiques, des difficultés économiques et un accès limité aux ressources, impactant directement la qualité de l'enseignement et les performances des étudiants.

En reconnaissant ces difficultés, notre étude contribue à mieux comprendre les besoins spécifiques des enseignants et des étudiants dans le contexte libanais. Elle souligne l'importance d'une approche holistique qui intègre les multiples facettes du contexte éducatif, y compris les aspects socioéconomiques, culturels et politiques influençant l'enseignement et l'apprentissage. De plus, elle met en avant la nécessité d'une collaboration étroite entre les décideurs, les institutions éducatives et les communautés d'enseignants pour surmonter les obstacles et optimiser l'utilisation des ressources disponibles.

Cette contribution à l'avancement des connaissances est cruciale pour développer des pratiques pédagogiques innovantes et efficaces, et pour informer les politiques éducatives dans des contextes similaires. En offrant une compréhension détaillée du contexte éducatif libanais, cette recherche fournit des bases solides pour des initiatives futures visant à améliorer l'enseignement du français écrit en contexte postsecondaire.

ANNEXE A

Première version du dispositif de formation



Table des matières

1. Présentation sommaire du projet	2
2. Présentation des résultats de l'analyse des besoins	3
3. Présentation du plan global de la formation	6
4. Présentation des séances du dispositif de formation.....	7
4.1 Séance 1 : Privilégier la réécriture	8
4.2 Séance 2 : Maximiser la rétroaction	10
4.3 Séance 3 : Formuler des commentaires aidants à la réécriture	15
5. Grille de validation du dispositif de formation.....	22
6. Ressources associées au dispositif de formation	23
6.1 PowerPoint du contenu de la formation	23
6.2 Grille de rétroaction sur la formation	23
7. Références.....	24
8. Annexe 1 Grille d'entretien semi-dirigé	25

1. Présentation sommaire du projet

La question du français écrit est au cœur des préoccupations actuelles en éducation en contexte postsecondaire. Les recherches qui s'inscrivent dans le champ de la littérature universitaire montrent que le développement des habiletés scripturales des étudiants nécessite l'intervention et l'accompagnement des enseignants. Toutefois, les enseignants du postsecondaire au Liban ne sont pas en mesure d'accompagner efficacement leurs étudiants dans la réécriture de leurs travaux. Ce problème résulterait principalement d'une absence de formation des enseignants au sujet du processus d'écriture et de l'utilité didactique de la réécriture en particulier. En fait, en nous basant sur une recension des écrits et notre expérience professionnelle, nous avons été en mesure d'identifier différents aspects se rapportant à notre problème de recherche. Premièrement, force est de constater que les étudiants du postsecondaire font face à de nombreuses difficultés au moment d'écrire et qu'ils ont des résultats insatisfaisants en français écrit malgré le nombre d'heures accordé à cette discipline en contexte scolaire. L'une des principales sources du problème serait que leurs enseignants, n'étant pas suffisamment outillés, ne sont pas en mesure de leur fournir des stratégies pour améliorer leurs travaux écrits. De plus, nous avons observé que les mesures mises en place en contexte universitaire au Liban pour développer la compétence scripturale sont majoritairement axées sur la dimension linguistique de l'écriture : maîtriser l'écriture se résumerait à maîtriser le code linguistique, faisant conséquemment de l'enseignant un inspecteur de la langue et non un formateur-accompagnateur. Dans cette perspective, la note obtenue par l'étudiant serait révélatrice de son degré de maîtrise de l'écriture et, ne recevant pas de rétroaction sur son travail, il ne serait pas à même d'identifier ses forces et ses faiblesses. Ainsi, en n'ayant pas la possibilité de réécrire son texte, l'étudiant n'est pas capable de développer ses habiletés scripturales et de réussir à relever les défis. Considérant cela, nous tenterons de trouver des solutions potentielles à ce problème par le biais d'une recherche-développement qui vise à produire un dispositif de formation destiné aux enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban. Ce dispositif sera potentiellement un bon outil favorisant l'appropriation du sous-processus de réécriture de la part des formateurs et pourra donc être utile pour mieux accompagner les étudiants lors des tâches de réécriture, en leur fournissant de la rétroaction par le biais de certains types de commentaires.

Trois concepts principaux définis dans le cadre théorique constituent les objets d'enseignement enseignés par l'intermédiaire du dispositif : l'écriture, le sous-processus de réécriture et la rétroaction. À la suite d'entretiens semi-dirigés que nous avons menés auprès d'enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban, nous avons pu identifier des besoins en matière de formation à la réécriture. Cette analyse de besoins, présentée sous forme d'un réseau conceptuel ([voir la section 2 du présent document](#)), a permis de préciser les objectifs du dispositif de formation ([voir sections 3 et 4](#)), lequel sera validé auprès d'experts du processus d'écriture et de l'accompagnement de formateurs en contexte postsecondaire à l'égard de ce même processus, afin de s'assurer de sa validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019) ([voir section 5](#)).

Le masculin est utilisé pour alléger le texte.

2. Présentation des résultats de l'analyse des besoins

Une analyse des besoins, par le biais d'un entretien semi-dirigé ([voir Annexe1](#)), auprès de dix enseignantes de français en contexte postsecondaire au Liban a permis de mettre en lumière leurs besoins quant à l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Pour les besoins de l'étude, les participantes ont été choisies en fonction de leur profil par rapport au sujet étudié : enseignant de français légalement qualifié dans un établissement francophone postsecondaire. Notre questionnaire comportait deux sections : une première qui portait sur le profil des enseignantes et une seconde, qui concernait les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en plus de la réécriture. Cette analyse a permis de déterminer deux catégories de besoins concernant un dispositif de formation sur la réécriture, soit la formation des enseignants en matière de la réécriture et les outils nécessaires à l'accompagnement des étudiants dans leurs tâches de réécriture.

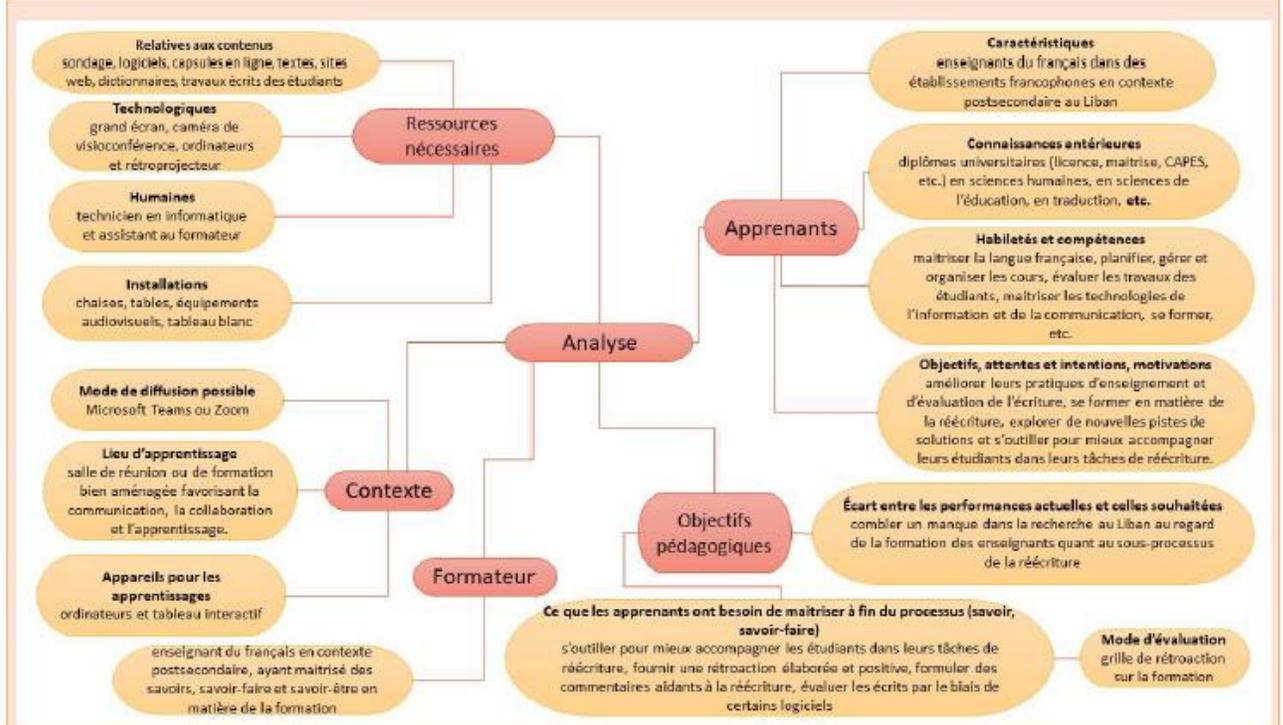
Dans le tableau suivant, nous présentons une synthèse des résultats de notre analyse des besoins :

Thèmes	Catégories
Besoin de formation en matière de la réécriture	Toutes les enseignantes interrogées ont exprimé leur besoin de suivre une formation en matière de l'écriture et plus spécifiquement de la réécriture. Elles ont mentionné qu'elles n'avaient suivi de formation ni de cours à l'université se rapportant à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture et qu'elles manquent de savoirs scientifiques « sur les différents concepts et théories se rapportant à l'écriture et sur la réécriture ». Certaines participantes se sont prononcées sur la « pertinence de la réécriture » dans leurs cours. La méconnaissance du sous-processus de réécriture a été évoquée par quelques-unes.
Manque d'outils en matière de la réécriture	Neuf enseignantes se sont retrouvées peu outillées en matière de l'écriture. Elles ont manifesté leur besoin d'outils afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Leur question prioritaire était « comment aider leurs étudiants à mieux écrire », autrement dit, « comment outiller les apprenants à réécrire ».
Pratiques d'évaluation de l'écriture	Les enseignantes considéraient que l'évaluation des travaux des étudiants est « un fardeau ». En les questionnant sur leurs pratiques d'évaluation, certaines hésitaient entre plusieurs réponses. La réponse la plus fréquemment donnée était la correction « selon la grille d'évaluation du CECR » en prenant en considération « tous les critères de la grille ». Certaines corrigent « avec le rouge », « en grand groupe », « selon un barème », en soulignant « les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison », ou bien en mettant « des signes ou des codes » sur les copies des étudiants. D'autres ont recours à « l'autocorrection » et à « l'autoévaluation » dans leurs pratiques d'évaluation.

	<p>Trois enseignantes ont affirmé qu'elles laissent des « traces sur les copies de leurs étudiants » en formulant des « commentaires linguistiques » ou bien en laissant des « remarques positives » ou bien des « remarques sur les points négatifs ».</p> <p>Deux enseignantes ont mentionné qu'elles font des remarques à l'oral pour l'ensemble du groupe.</p> <p>Neuf enseignantes ont confirmé qu'elles attribuent « une note finale » sur le travail écrit des étudiants sans leur donner la chance de réécrire leurs travaux. Elles pensent que les étudiants « ne vont pas réécrire leurs travaux » et qu'elles n'ont suffisamment de temps pour les exercices de réécriture ni pour les évaluations des différentes versions produites par les étudiants.</p>
Difficultés des étudiants en matière de l'écriture	<p>Les enseignantes semblaient accorder une grande importance aux difficultés d'ordre linguistique suivies des difficultés sur le plan de la syntaxe et l'élaboration des idées. De plus, elles trouvaient que « les étudiants ne savent pas appliquer à l'écrit ce qu'ils ont appris en grammaire » et « ne font pas le lien entre la théorie et ce qu'ils doivent écrire ».</p>
Intuitions des enseignantes sur les sources des difficultés des étudiants en matière de l'écriture	<p>Les enseignantes pensent qu'à l'origine des difficultés des étudiants se trouvent « l'absence de formation à l'écriture », « l'absence d'activités d'écriture », le « non-intérêt » et le « manque de motivation ». Elles ont signalé que les étudiants « ne sont pas habitués à écrire », « ils n'aiment pas écrire » et qu'ils associent l'écriture aux « mauvaises notes » et « à l'échec ».</p> <p>Toutes les enseignantes interrogées ont confirmé que leurs étudiants ont « besoin d'accompagnement dans les tâches d'écriture ».</p>

Situation pédagogique

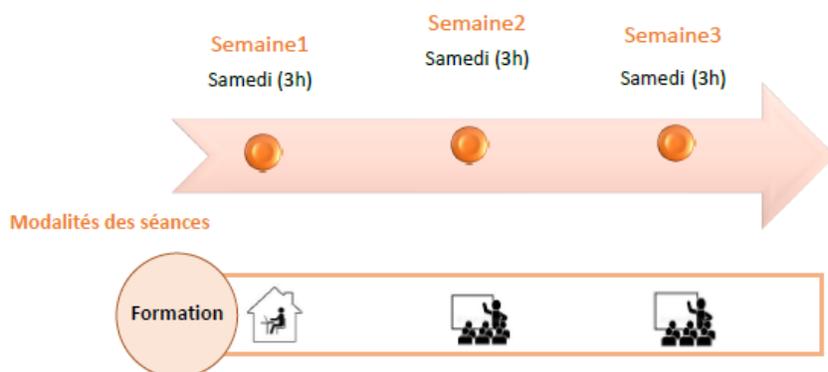
ANALYSER les objectifs, le public cible, le contexte, les ressources nécessaires et l'agent.



3. Présentation du plan global de la formation

Un questionnaire* sera envoyé aux participant(e)s avant le début de la formation afin de recueillir des informations sur leurs connaissances au sujet de la réécriture et de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Les enseignant(e)s devront remplir le questionnaire et nous l'envoyer. Ainsi, leurs réponses serviront de guide et fourniront des pistes pour adapter certains éléments de la formation à leurs besoins.

*Lien sondage préformation : <https://xs7edw3fwon.tvpeform.com/to/fr3e9ocn>



6

4. Présentation des séances du dispositif de formation

4.1 Séance 1 : Privilégier la réécriture

Temps total prévu : 3h		
Intentions pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> - amener l'enseignant(e) à se familiariser avec la réécriture. - amener l'enseignant(e) à reconnaître l'utilité didactique de la réécriture. - amener l'enseignant(e) à identifier et à opérationnaliser des stratégies de la réécriture. 		
Contenus	Média/ressource/outil	Actions de l'enseignant(e)
Actions du formateur Temps prévu Activité 1 (30min) : Brise-glace Sensibilisation à la réécriture : présentation de la synthèse des informations recueillies du sondage préformation (voir la diapo de synthèse des informations recueillies du sondage préformation): profil des participant(e)s, pratiques d'enseignement de l'écriture, pratiques d'évaluation de l'écriture.	<input type="checkbox"/> Synthèse des informations recueillies sur PowerPoint	<input type="checkbox"/> se présenter <input type="checkbox"/> Décrire ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture <input type="checkbox"/> Établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il veut apprendre <input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue
Activité 2 (20min): Présentation PowerPoint fournissant des connaissances scientifiques (voir les diapos de l'écriture, des modèles d'écriture, des sous-processus d'écriture et de la réécriture): <ul style="list-style-type: none"> - définitions, modèles et sous-processus de l'écriture. - définition, utilité didactique et stratégies de réécriture. 	<input type="checkbox"/> PowerPoint	<input type="checkbox"/> Prendre des notes et organiser les contenus dispensés dans l'exposé PowerPoint

<p>Activité 3 (20min): Proposition des stratégies pour parvenir à la réécriture.</p> <p>Travail en équipe collaborative : jumelés en groupes de 4 dans une salle sur Teams, les enseignant(e)s recevront un travail écrit d'un étudiant avec la consigne suivante :</p> <p>Si vos étudiants avaient un temps dans le cours pour retravailler leur texte, quelles propositions d'ajouts, de suppressions, de modifications et de déplacements leur feriez-vous ?</p> <p>Activité 4 (30min) : Retour en grand groupe : Mise en commun : présentation des travaux commentés et justification des choix de propositions.</p> <p>Pause (10min)</p> <p>Activité 5 (40min) : <u>Atelier 1</u> : Réécrire pour mieux écrire. Le formateur va demander aux enseignant(e)s de retourner aux salles de groupes pour faire un exercice de réécriture du texte qu'ils avaient commenté en se basant sur les propositions faites par chaque groupe. Retour en grand groupe pour discuter des propositions qui ont servi à la réécriture du texte.</p>	<input type="checkbox"/> Écrit anonyme d'un étudiant	<input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue <input type="checkbox"/> S'outiller des stratégies de réécriture pour un meilleur produit final <input type="checkbox"/> Justifier son choix de propositions en matière des stratégies de réécriture <input type="checkbox"/> Mettre en application le sous-processus de la réécriture <input type="checkbox"/> Opérationnaliser les connaissances scientifiques évoquées au début de la formation <input type="checkbox"/> Apprendre à écrire en équipe en réécrivant
---	--	---

<p>Remise du travail au formateur.</p> <p>Conclusion (30min) : Le formateur va demander aux enseignant(e)s d'élaborer à deux une synthèse des concepts vus au cours de la séance.</p> <p>Retour en grand groupe : Mise en commun : un(e) enseignant(e) va élaborer la synthèse en ligne.</p> <p>Le formateur va demander aux enseignant(e)s de produire individuellement une nouvelle version du texte travaillé et de la lui avant la deuxième séance.</p>	<p><input type="checkbox"/> Continuer les exercices de réécriture même après l'atteinte de l'objectif pour un meilleur produit final</p> <p><input type="checkbox"/> Espacer les exercices de réécriture</p> <p><input type="checkbox"/> Planifier plusieurs moments de réécriture</p>
--	--

4.2 Séance 2 : Maximiser la rétroaction

Temps total prévu : 3h		
<p>Intentions pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - amener l'enseignant(e) à se familiariser avec la rétroaction. - amener l'enseignant(e) à reconnaître l'utilité didactique de la rétroaction. - amener l'enseignant(e) à identifier les différents types de rétroaction. 		
Contenus Actions du formateur Temps prévu	Média/ressource/outil	Actions de l'enseignant(e)
<p>Activité 1(20min) : Rappel des concepts déjà vus au cours de la première séance : les enseignant(e)s doivent choisir les bonnes réponses en faisant un Quiz</p>	<p><input type="checkbox"/> Quiz sur l'écriture et la réécriture</p>	<p><input type="checkbox"/> Récupérer les connaissances antérieures</p> <p><input type="checkbox"/> Explorer la plateforme d'apprentissage en ligne Kahoot</p>

<p>élaboré par le formateur sur Kahoot. Après avoir récolté les réponses, le formateur va compléter certains éléments ou bien faire des précisions au regard de l'écriture et de la réécriture. Puis, il va annoncer le plan de la présente séance.</p> <p>Activité 2(20mn.) : Ayant déjà remis la deuxième version du texte, les enseignant(e)s vont faire part de leur expérience de réécriture : le formateur va demander à cinq enseignants de porter leur jugement sur les deux versions de réécriture (la première produite au cours de la première séance et la deuxième produite chez eux) en matière du contenu, des modalités du travail (réécriture collaborative et réécriture individuelle) et du moment de réécriture (réécriture au cours de la première séance et réécriture après un certain temps selon les disponibilités de chaque enseignant(e)). Nous pouvons penser que les enseignant(e)s diront au formateur que la version produite après un certain temps est meilleure, ce qui avantage l'espacement des moments d'écriture. Si les enseignant(e)s ne le constatent pas, le formateur va leur visualiser des capsules en ligne de Steve Masson sur l'importance de l'espacement des moments d'écriture.</p>	<p><input type="checkbox"/> Écrits des étudiants</p> <p><input type="checkbox"/> Capsules en ligne</p>	<p><input type="checkbox"/> Établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances à acquérir</p> <p><input type="checkbox"/> Prendre conscience de l'importance de la planification et de l'espacement des moments de réécriture et des exercices de réécriture</p>
---	--	--

<p>Activité 3 (50min) : Le formateur va distribuer aux enseignant(e)s un écrit non corrigé d'un étudiant. Il va leur demander de prendre 10 minutes pour l'évaluer individuellement.</p> <p>Retour en grand groupe : Le formateur choisit cinq textes évalués et demande aux enseignant(e)s de présenter leurs pratiques d'évaluation en justifiant leurs choix d'évaluation.</p> <p>Nous pouvons penser que certain(e)s enseignant(e)s auraient mis une note sur le travail écrit, d'autres auraient souligné les erreurs linguistiques, laissé des remarques ou des codes, ou bien formulé un commentaire sur l'ensemble du travail, etc.)</p> <p>Le formateur va prendre des notes pour émerger en questionnant les enseignant(e)s les différentes catégories de traces.</p> <p>Ensuite, jumelés en groupes de 4, les enseignant(e)s vont catégoriser les traces laissées sur le texte. Nous pensons avoir les catégories suivantes : codes, signes, remarques, erreurs, commentaires, etc.</p> <p>Retour en grand groupe : Chaque porte-parole doit présenter les réponses de son groupe. Un rapporteur va créer un tableau récapitulatif de toutes les catégories évoquées par les différents groupes. Mise en commun : les enseignant(e)s vont constater qu'il existe différentes catégories. Le formateur va poser aux enseignant(e)s les questions suivantes : En quoi ces traces aident les étudiants à remédier à leurs</p>	<input type="checkbox"/> Texte d'un étudiant	<input type="checkbox"/> Évaluer un travail écrit d'un étudiant <input type="checkbox"/> Présenter ses pratiques d'évaluation et justifier son choix d'évaluation <input type="checkbox"/> Prendre conscience qu'il existe différentes façons d'évaluation <input type="checkbox"/> Catégoriser les traces laissées sur le texte de l'étudiant <input type="checkbox"/> Prendre conscience qu'il existe différentes catégories de traces laissées sur un écrit
---	--	--

<p>difficultés? Quand vos étudiants peuvent-ils remédier à leurs difficultés à partir de vos corrections? Que leur demandez-vous de faire exactement?</p> <p>Le formateur va orienter les interventions des enseignant(e)s pour introduire la rétroaction.</p> <p>Activité 4 (10min) : Présentation PowerPoint sur la définition de la rétroaction et son utilité didactique (voir la diapo de la rétroaction).</p> <p>Pause (10min)</p> <p>Activité 5 (30min) : <u>Atelier 2</u> : Rétroagir pour mieux réécrire. Les enseignant(e)s se mettent en sous-groupes. Dans un premier temps, à deux, le Groupe A reçoit un texte non corrigé d'un étudiant, il doit fournir une rétroaction, puis il passe le texte évalué au Groupe B qui doit réécrire le texte à partir de la rétroaction formulée par le groupe A.</p> <p>Activité 6 (30min) : Retour en grand groupe : Le porte-parole de chaque groupe (ayant fait l'exercice de réécriture) va présenter la nouvelle version en indiquant la rétroaction qui leur a servi à la réécriture. Le formateur va prendre des notes pour émerger en questionnant les enseignant(e)s les différents types de rétroaction.</p>	<p><input type="checkbox"/> PowerPoint</p>	<p><input type="checkbox"/> Prendre des notes et organiser les contenus dispensés dans l'exposé PowerPoint</p> <p><input type="checkbox"/> Fournir une rétroaction <input type="checkbox"/> Réécrire un texte à partir d'une rétroaction</p> <p><input type="checkbox"/> Dégager les différents types de rétroaction</p>
--	--	--

<p>Mise en commun : les enseignant(e)s vont dégager les différents types de rétroaction et souligner ceux qui permettent la réécriture.</p> <p>Nous pouvons penser que les enseignant(e)s vont constater que la rétroaction négative permet la correction des erreurs alors que la rétroaction élaborée, positive et axée sur la tâche favorisent la réécriture. Si ce n'est pas le cas, nous pouvons leur présenter, par le biais d'un rétroprojecteur, les images correspondant aux effets des différents types de rétroaction présentés dans le chapitre 6 « Maximisez la rétroaction » (Masson, 2020).</p> <p>Conclusion (10min) :</p> <p>Le formateur va présenter aux enseignant(e)s un tableau récapitulatif des différents types de rétroaction (voir la diapo des types de rétroaction) en leur demandant de compléter la dernière colonne se rapportant aux exemples correspondants à chaque type. Le formateur va compléter certains éléments ou bien faire des précisions ou des ajustements en accordant une grande importance aux types de rétroaction favorisant la réécriture.</p> <p>Le formateur va demander aux enseignant(e)s de consulter le manuel de Masson (2020) et plus spécifiquement le chapitre 6 en plus des capsules en ligne portant sur l'utilité didactique de la rétroaction. De plus, il va leur demander de chercher pour la prochaine séance une copie anonyme d'un étudiant qu'ils devront avoir commentée afin de s'échanger sur les différents types de commentaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rétroprojecteur <input type="checkbox"/> Images, schémas et diagrammes <input type="checkbox"/> PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Repenser l'évaluation en délivrant aux apprenants une rétroaction de qualité <input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue <input type="checkbox"/> Donner un exemple correspondant à chaque type de rétroaction
--	---	---

4.3 Séance 3 : Formuler des commentaires aidants à la réécriture

Temps total prévu : 3h		
Intentions pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> - amener l'enseignant(e) à se familiariser avec les commentaires. - amener l'enseignant(e) à identifier les types de commentaires. - amener l'enseignant(e) à formuler des commentaires aidants à la réécriture. 		
Contenus Actions du formateur Temps prévu	Média/ressource/outil	Actions de l'enseignant(e)
Activité 1 (20min) : Remue-méninges Rappel des concepts déjà vus au cours des deux premières séances : les enseignant(e)s vont élaborer des définitions de l'écriture et de la réécriture et d'énumérer les différents types de rétroaction en précisant ceux qui favorisent la réécriture. Puis, il annonce le plan de la présente séance	<input type="checkbox"/> Liste de vérification des acquis	<input type="checkbox"/> Récupérer des connaissances antérieures
Activité 2 (30min) : Le formateur demande aux enseignant(e)s de s'échanger les textes des étudiants déjà commentés. Ils doivent ensuite produire en 10min une nouvelle version des textes reçus à partir	<input type="checkbox"/> Écrit commenté d'un étudiant	<input type="checkbox"/> Réécrire un texte à des commentaires

<p><i>diapos des commentaires et types de commentaires</i>). Puis, il va leur demander de compléter les exemples correspondants à chaque type de commentaires. Le formateur va compléter certains éléments ou bien faire des précisions ou des ajustements en accordant une grande importance aux types de commentaires favorisant la réécriture.</p> <p>Activité 4 (25min) : Le formateur demande aux enseignant(e)s de produire à nouveau en 10min une nouvelle version du texte commenté en consultant du matériel disponible (dictionnaires, dictionnaires électroniques, sites internet, etc.) et en utilisant la technique de gestion de temps Pomodoro. Ensuite, il choisit 3 enseignants(e)s pour présenter leurs travaux en indiquant pour chaque commentaire ce qu'ils ont utilisé comme ressource d'aide et les bénéfices de cette ressource.</p> <p>Nous pensons qu'ils vont constater qu'il serait pertinent d'accorder du temps à la</p>	<p><input type="checkbox"/> Dictionnaires, sites internet, logiciels</p>	<p><input type="checkbox"/> Donner un exemple correspondant à chaque type de commentaire</p> <p><input type="checkbox"/> Accéder à des ressources variées</p> <p><input type="checkbox"/> Chercher la définition ou bien le synonyme d'un mot dans un dictionnaire</p> <p><input type="checkbox"/> Utiliser des logiciels pour limiter le temps</p> <p><input type="checkbox"/> Augmenter la fréquence des exercices d'écriture</p> <p><input type="checkbox"/> Réécrire un écrit sans anxiété et sans crainte de l'échec</p>
---	--	---

<p>réécriture, d'augmenter la fréquence d'exercices de réécriture et de proposer des ressources d'aide et des pistes d'accompagnement qui peuvent créer des émotions positives chez les apprenants et qui les rendent plus motivés, investis, rassurés et effectifs sans se sentir menacés par la note. Si ce n'est pas le cas, nous pouvons leur présenter différentes références qui soutiennent cette idée (Paradis, 2012, Roberge, 2008, Masson, 2020).</p> <p>Pause (10min)</p> <p>Activité 5 (20min) : Le formateur va jumeler les enseignants en groupes de 4 et leur distribue un sac de commentaires (mélioratifs, négatifs, interrogatifs, exclamatifs, etc.) Il va leur demander de se mettre dans la peau des étudiants et de répondre aux questions suivantes : Comment vous réagiriez quand vous lisez un tel commentaire ? À quoi peut servir un tel commentaire ? Par exemple :</p>	<p><input type="checkbox"/> Sac de commentaires</p>	<p><input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue</p>
---	---	--

<p>« Trop de fautes » : Qu'est-ce que vous pensez de ce commentaire ?</p> <p>Retour en grand groupe : Le porte-parole va présenter les réponses de chaque groupe. Le formateur va leur demander de préciser quels types de commentaires constitueraient des pistes de réécriture et agiraient positivement sur les émotions et les capacités cognitives des apprenants.</p> <p>Activité 6 (25min): <u>Atelier 3</u> : Cocréation de contenu Développer collectivement une grille de commentaires aidants à la réécriture servant de guide pour les futures évaluations. Un participant pourrait être rapporteur et constituer la grille à l'écran dans un document collaboratif en ligne. Cette grille sera créée au même moment en direct comme au tableau. Les enseignant(e)s en ligne peuvent aussi contribuer à l'élaboration des commentaires en ligne.</p> <p>Conclusion (30min.) : Synthèse des apprentissages :</p>	<p><input type="checkbox"/> Logiciel CMAP</p>	<p><input type="checkbox"/> Créer en collaboration une grille de commentaires aidants à la réécriture</p> <p><input type="checkbox"/> Produire une carte conceptuelle à l'aide d'un logiciel</p> <p><input type="checkbox"/> Faire une synthèse des acquis</p>
---	---	--

<p>Le formateur va proposer aux enseignant(e)s une banque de mots se rapportant aux concepts vus au cours de la formation. En sous-groupes, ils doivent faire une synthèse des acquis sous forme d'un réseau conceptuel par le biais de CMAP pour témoigner de leur intégration de l'apprentissage en établissant les liens convenables entre les différents concepts.</p> <p>En guise de conclusion, il va leur présenter certaines mesures mises en place au Québec [voir la diapo des mesures au Québec] pour favoriser les exercices d'écriture et de réécriture en plus de certaines techniques de gestion de temps (par exemple : Pomodoro) qui pourraient aider à mieux se concentrer et planifier les moments d'écriture (par exemple : Focus me, Self control, etc.) et de logiciels (par exemple : Antidote, Hugo, Exploratexte Version MS-DOS, etc.)</p> <p>Le formateur va leur proposer également certains articles de Paradis portant sur la réécriture pour approfondir ou revoir le contenu vu au cours de la formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> PowerPoint <input type="checkbox"/> Sites internet <input type="checkbox"/> Antidote <input type="checkbox"/> Focus me <input type="checkbox"/> Self control <input type="checkbox"/> Kahoot <input type="checkbox"/> Hugo <input type="checkbox"/> Exploratexte Version MS-DOS 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> S'outiller pour s'appropriier la réécriture <input type="checkbox"/> S'outiller pour mieux réécrire <input type="checkbox"/> S'outiller pour mieux accompagner ses étudiants dans leurs tâches de réécriture <input type="checkbox"/> Formuler des commentaires par la technologie ou bien par le biais de crayons de couleurs <input type="checkbox"/> Utiliser des logiciels pour mieux se concentrer lors des exercices d'écriture <input type="checkbox"/> Utiliser des logiciels pour limiter la durée des activités d'écriture
--	---	--

<p>Enfin, les enseignant(e)s vont compléter la grille de rétroaction sur la formation (voir la section 6.2).</p>	<p><input type="checkbox"/> Grille de rétroaction sur la formation</p>	
--	--	--

5. Grille de validation du dispositif de formation

Vous êtes conviée à un premier tour d'opinion pendant lequel chaque experte recevra le dispositif de formation à valider et la grille d'évaluation qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la première validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d'évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants): Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :			
2. CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins): Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence:			
3. CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) : Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :			
4. CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducationnel au Liban): Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ? Justification :.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :
.....
.....
.....

6. Ressources associées au dispositif de formation

6.1 PowerPoint du contenu de la formation

[Synthèse des informations recueillies du sondage préformation](#)

[L'écriture](#)

[Modèles d'écriture](#)

[Sous-processus d'écriture](#)

[La réécriture](#)

[La rétroaction](#)

[Types et moment de la rétroaction](#)

[Commentaire](#)

[Types de commentaires](#)

[Mesures mises en place au Québec](#)

6.2 Grille de rétroaction sur la formation

Complétez la grille suivante en justifiant le plus précisément possible votre jugement.

CRITÈRE DE GAINS EN TERMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	Oui	Partiellement	Non
<p>Est-ce que la formation que vous avez reçue vous aidera à mieux répondre aux besoins ou aux difficultés que rencontrent vos étudiants à l'écrit?</p> <p>Justification :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Pensez-vous que cette formation permettrait-elle d'améliorer le rapport des étudiants à l'écriture?</p> <p>Justification :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Avez-vous des commentaires généraux à formuler à propos de la formation?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

Merci de votre précieuse collaboration !

7. Références

Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi>

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones : pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.

Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions, rapport de recherche PAREA*, Montréal, Cégep André-Laurendeau, [cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf]

Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaï.

Le canevas a été inspiré de celui de Julie Beaupré (2019).

8. Annexe 1 Grille d'entretien semi-dirigé

Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Durée maximale : 60 minutes

Date de l'entretien : _____

Nom de l'interviewé ou code : _____

Avant de débiter l'entretien :

● Rappeler à la participante les objectifs de la recherche

- Élaborer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.
- Valider ce dispositif de formation auprès des experts.

● Expliquer les principales caractéristiques de l'entretien semi-dirigé.

- Exploration de la perspective des participantes dans une optique de compréhension.
- Permettre aux participantes d'expliciter leur expérience.

● Expliquer les modalités de l'entretien semi-dirigé : durée, utilisation d'une enregistreuse et prise de notes, anonymat, confidentialité et autres considérations éthiques.

- Durée : 45 à 60 minutes maximum
- Utilisation d'une enregistreuse
- Prise de notes au cours de l'entretien en complément aux propos enregistrés lors de l'entretien
- Rappel des précisions éthiques :

- Anonymat : la participante ne sera pas nommée durant l'entretien (dans le cas contraire le nom sera remplacé par un code dans le verbatim).
- Confidentialité : toutes les informations recueillies durant l'entretien ne seront utilisées que par la chercheuse et la direction de recherche. Certains extraits pourraient être cités lors de l'analyse des résultats en utilisant le code attribué à la participante.
- Pour faciliter l'analyse des données, nous enregistrerons l'entrevue. Sachez que les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau pendant 5 ans. Après cela, les fichiers audio des entretiens semi-dirigés ainsi que les fichiers d'analyse seront définitivement supprimés des ordinateurs.

- Rappeler qu'à tout moment, la participante peut mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement.
- Répondre aux questions formulées par la participante.

Nous vous remercions sincèrement de votre participation.

Comme vous avez accepté de participer à cet entretien semi-dirigé au sujet de l'écriture, je vous présente mon projet de recherche afin que vous preniez connaissance des objectifs de notre recherche (Voir Synthèse du projet de recherche). Votre participation me permettra de mieux cibler vos besoins à l'égard des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en contexte postsecondaire.

Section 1 : Informations générales

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ? (Cela dépend du diplôme de la personne).

Section 2 :

A) Pratiques d'enseignement de l'écriture

1. À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?
2. Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ? Si oui, quel est l'intitulé de ce cours et quel était l'objectif de ce cours ?
3. Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?
4. Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?
5. Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

B) Pratiques d'évaluation de l'écriture

5. Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?
*Si oui, quel est l'intitulé de la formation et en quoi consistait-elle?
6. Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?
7. Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?
*Si oui, à quelle fréquence ? En quoi consiste cette rétroaction ? Quel type de rétroaction vous leur fournissez ?
*Si non, pourquoi vous n'en faites pas ?
8. Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?
Pour chaque aspect mentionné : Pourquoi considérez-vous cet aspect comme important ? (À demander pour chaque aspect mentionné)
9. Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

25

C) La réécriture

10. Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ? À quelle fréquence ? Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ? Comment et pourquoi ?

11. Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanç, et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur.

a) Est-ce que vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

*Si oui, pourquoi et comment ?

*Si non, pourquoi ?

b) Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ? Si oui : Comment le feriez-vous ? Si non : quels obstacles vous empêcheraient de l'introduire ?

12. Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

Nous vous remercions sincèrement de collaboration.

ANNEXE B

Grilles de validation du dispositif de formation remplies par les deux experts – premier tour d'évaluation

Grille de validation du dispositif de formation – premier tour d'évaluation par l'expert A

Vous êtes conviée à un premier tour d'opinion pendant lequel chaque experte recevra le dispositif de formation à valider et la grille d'évaluation qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la première validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d'évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants): Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ? Justification : il est difficile de porter un jugement sur ce critère, car nous n'avons pas accès à tous les contenus enseignés. Les diapos PowerPoint présentent des contenus schématisés qui seront sans doute le support à un enseignement plus complet offert par la personne formatrice. Plusieurs fois il est fait référence à des capsules qui seront montrées éventuellement	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(voir mes commentaires dans le document), mais nous ne savons pas quel est le contenu de ces capsules. Il faudrait le préciser minimalement.			
--	--	--	--

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :

Je suggère de constituer un recueil de textes pour les participant.e.s et de rédiger des notes de cours qui développent le contenu des PowerPoint de manière à ce que les participant.e.s puissent s'y référer.

Dans cette formation, on utilise beaucoup l'approche inductive (contextualiser, décontextualiser, recontextualiser), ce qui me semble très pertinent, mais la réflexion des participants devrait être nourrie de contenus bien développés.

<p>2.CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins) :</p> <p>Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture ?</p> <p>Justification : Je dirai que oui, sous réserve que les participant.e.s aient accès à une documentation à laquelle ils pourront se référer après la formation, car il serait utopique de penser qu'en 9 h de formation (3 x 3 h), les participant.e.s s'approprient tous les concepts vus.</p>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence:

Si possible, il serait bon d'offrir un suivi aux participant.e.s après la formation, par exemple sous forme de forum dans lequel ils pourraient poursuivre leur réflexion sur la réécriture et la rétroaction. Étant donné que les participant.e.s auront conçu une grille, il serait souhaitable qu'ils puissent échanger entre eux au sujet de l'application de cette grille. Celle-ci d'ailleurs pourrait être bonifiée après une période d'utilisation pour validation.

Justification : les objectifs sont partiellement atteignables. Plusieurs activités s'inscrivent dans l'approche inductive, qui nécessite beaucoup plus de temps qu'une approche déductive. C'est certainement un bon choix didactique, mais il est nécessaire de lui accorder plus de temps.

Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ?

Justification : je ne suis pas sûre de bien comprendre la question. Voulez-vous dire que les participant.e.s pourraient transférer l'enseignement reçu dans leurs classes? Si oui, je dirais que si les participant.e.s se sont bien appropriés les contenus de la formation, ils devraient être en mesure en effet de les enseigner à leurs étudiantes et étudiants. Cela dit, tous les contenus de la formation ne sont pas destinés aux étudiantes et étudiants. Les stratégies de réécriture leur seront utiles, voire indispensables, mais peut-être pas les différentes formes de commentaires, à moins que les enseignant.e.s envisagent de faire de la correction entre pairs, alors il serait bon pour les étudiantes et étudiants d'apprendre à formuler de bons commentaires.

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :

Je suggère de laisser plus de temps pour les activités de découvertes et la réécriture, quitte à diminuer le contenu de formation. À mon avis (bien humble 😊), si vous fusionnez les contenus liés à la rétroaction et au commentaire, vous aurez plus de temps pour approfondir les stratégies de réécriture (et faire réécrire) et les différents types de commentaires (ou rétroactions).

Grille de validation du dispositif de formation – premier tour d'évaluation par l'expert B

Vous êtes conviée à un premier tour d'opinion pendant lequel chaque experte recevra le dispositif de formation à valider et la grille d'évaluation qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la première validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d'évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
<p>1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants):</p> <p>Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ?</p> <p>Justification :</p> <p>Les informations théoriques relatives au sous-processus de réécriture m'apparaissent suffisantes et adéquates telles que décrites dans la présentation de la séance 1 et fournies dans les diapositives.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :			

Proposition de lecture intéressante pour les participants : Paradis (2013), un article de vulgarisation qui porte sur la réécriture : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-pygmalion-et-nous-la-reecriture-.pdf>.

2.CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l’enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins) :

Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

Justification : La formation est pertinente, mais un lien plus évident pourrait être fait entre l’approche proposée et les besoins des participants, les pratiques actuelles et les obstacles rencontrés.

BESOINS : Selon la présentation des résultats de l’analyse, j’observe les besoins suivants : besoin de formation sur l’enseignement et l’évaluation de l’écriture, besoin de connaissance sur les concepts et théories sur l’écriture et la réécriture. Aussi, les obstacles suivants : le temps (pour faire écrire, pour évaluer l’écriture), le manque de formation sur l’écriture et de motivation face aux tâches d’écriture chez les étudiants. La présente formation me semble se pencher principalement sur le besoin de connaissance sur l’écriture et la réécriture et sur le besoin de formation sur l’évaluation de l’écriture. La formation ne touche pas directement le besoin de formation sur l’enseignement de l’écriture à proprement parler. Ainsi, les savoirs proposés correspondent partiellement aux besoins

des participants. Voir Réflexion 1b pour une suggestion de parallèle à faire entre l'enseignement de l'écriture et les rétroactions.

PRATIQUES ACTUELLES : Les pratiques actuelles des participants sont les suivantes : grilles d'évaluation critériées, évaluation en grand-groupe, autocorrection, autoévaluation et remarques à faire à l'oral en grand groupe. Voir Réflexion 1a, 2 et 3b pour des suggestions de parallèles à faire entre ces pratiques et la formulation de commentaires.

OBSTACLES : La formation pourrait mettre en relation les obstacles (temps et motivation) et les stratégies proposées par la formation. Voir Réflexion 1a et b, 3a et b pour des suggestions de parallèles à faire entre les obstacles et la formulation de rétroactions/commentaires.

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence :

Réflexion 1 : a) Montrer des exemples de grilles de correction en lien avec l'approche proposée par la formation ? Dans la séance 2, un parallèle pourrait être fait avec les pratiques actuelles (grille d'évaluation), l'obstacle de temps et les rétroactions. b) Dans la séance 2, un parallèle pourrait être fait avec le besoin des participants de "formation à l'enseignement de l'écriture", l'obstacle "manque de formation à l'écriture des étudiants" et les rétroactions.

Réflexion 2 : Montrer des exemples d'évaluation en grand-groupe, d'autocorrection, d'autoévaluation, de remarques à faire à l'oral en grand groupe, etc. en lien avec l'approche proposée par la formation ? À la séance 3, un parallèle pourrait être fait avec les pratiques actuelles (évaluation en grand groupe, autocorrection, autoévaluation, remarques à l'oral) et la formulation de commentaires. Par exemple, quels commentaires peut-on faire en grand-groupe ?

Réflexion 3 : a) Y aurait-il un lien à faire entre l'approche proposée par la formation, les difficultés des étudiants et le rapport à l'écrit des étudiants ? b) À la séance 2 ET/OU la séance 3, un parallèle pourrait être fait avec la motivation, le rapport à l'écrit et les rétroactions/commentaires.

3.CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) :



Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ?

Justification : Le contenu et les activités sont alignés avec les objectifs des séances de la formation et les intentions pédagogiques.

Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ?



Justification : La description des séances fait état d'une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation.

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :

.....

<p>4.CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducationnel au Liban):</p> <p>Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ?</p> <p>Justification : Je ne connais pas le milieu éducationnel au Liban, mais je considère que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables. En ce qui a trait au temps imparti pour les séances et les activités proposées, j'ai indiqué en commentaires les activités qui me semblent de trop courte durée (séance 2 - activité 2, séance 2 - activité 6 et séance 3 - activité 4).</p> <p>Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ?</p> <p>Justification : Oui, elles le sont, mais elles pourraient être plus authentiques.</p>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :</p> <p>Voir les Réflexions 1, 2 et 3 pour le commentaire sur l'authenticité des activités.</p>			

ANNEXE C

Version finale validée du dispositif de formation

La réécriture : une activité cognitive et une expérience émotionnelle



El Hajj Sleiman Arwa

Projet de recherche - UQAM

Table des matières

1. Présentation sommaire du projet	2
2. Présentation des résultats de l'analyse des besoins	3
3. Présentation du plan global de la formation	6
4. Présentation des séances du dispositif de formation	7
4.1 Séance 1 : Privilégier la réécriture	8
4.2 Séance 2 : Maximiser la rétroaction	10
4.3 Séance 3 : Formuler des commentaires aidants à la réécriture	13
5. Grille de validation du dispositif de formation	16
6. Ressources associées au dispositif de formation	17
6.1 PowerPoint du contenu de la formation	17
6.2 Grille de rétroaction sur la formation	18
7. Références	19
8. Annexe 1 Grille d'entretien semi-dirigé	20

1. Présentation sommaire du projet

La question du français écrit est au cœur des préoccupations actuelles en éducation en contexte postsecondaire. Les recherches qui s'inscrivent dans le champ de la littérature universitaire montrent que le développement des habiletés scripturales des étudiants nécessite l'intervention et l'accompagnement des enseignants. Cependant, les enseignants du postsecondaire au Liban ne sont pas en mesure d'accompagner efficacement leurs étudiants dans la réécriture de leurs travaux. Ce problème résulterait principalement d'une absence de formation des enseignants au sujet du processus d'écriture et de l'utilité didactique de la réécriture en particulier. En fait, en nous basant sur une recension des écrits et notre expérience professionnelle, nous avons pu identifier différents aspects se rapportant à notre problème de recherche. Premièrement, force est de constater que les étudiants du postsecondaire font face à de nombreuses difficultés au moment d'écrire, ce qui se traduit par des résultats insatisfaisants en français écrit malgré le nombre d'heures consacré à cette discipline en contexte scolaire. L'une des principales sources du problème serait que leurs enseignants, n'étant pas suffisamment outillés, ne sont pas en mesure de leur fournir des stratégies pour améliorer leurs travaux écrits. De plus, nous avons constaté que les mesures mises en place en contexte universitaire au Liban pour développer la compétence scripturale sont majoritairement axées sur la dimension linguistique de l'écriture : maîtriser l'écriture se résumerait à maîtriser le code linguistique, faisant conséquemment de l'enseignant un inspecteur de la langue et non un formateur-accompagnateur. Dans cette perspective, la note obtenue par l'étudiant serait révélatrice de son degré de maîtrise de l'écriture et, ne recevant

pas de rétroaction sur son travail, il ne serait pas à même d'identifier ses forces et ses faiblesses. Ainsi, en n'ayant pas la possibilité de réécrire son texte, l'étudiant n'est pas capable de développer ses habiletés scripturales et de réussir à relever les défis. Considérant cela, nous tenterons de trouver des solutions potentielles à ce problème par le biais d'une recherche-développement qui vise à produire un dispositif de formation destiné aux enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban¹. Ce dispositif sera potentiellement un bon outil favorisant l'appropriation du sous-processus de réécriture de la part des formateurs, leur permettant ainsi de mieux accompagner les étudiants dans leurs activités de réécriture en leur fournissant une rétroaction constructive pour les aider à améliorer leurs textes.

Trois concepts principaux définis dans le cadre théorique constituent les objets d'enseignement enseignés par l'intermédiaire du dispositif, à savoir l'écriture, le sous-processus de réécriture et la rétroaction. À la suite d'entretiens semi-dirigés que nous avons menés auprès d'enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban, nous avons pu identifier des besoins en matière de formation à la réécriture. Cette analyse de besoins, présentée sous forme d'un réseau conceptuel ([voir la section 2 du présent document](#)), a permis de préciser les intentions pédagogiques du dispositif de formation ([voir section 4](#)), lequel sera validé auprès d'experts du processus d'écriture et de l'accompagnement de formateurs en contexte postsecondaire à l'égard de ce même processus, afin de garantir sa validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019) ([voir section 5](#)).

Le masculin est utilisé pour alléger le texte.

¹ Au Liban, comme au Québec, l'âge moyen des étudiantes et étudiants fréquentant le postsecondaire varie de 17 à 20 ans.

2. Présentation des résultats de l'analyse des besoins

Une analyse des besoins, par le biais d'un entretien semi-dirigé ([voir Annexe 1](#)), auprès de dix enseignantes de français en contexte postsecondaire au Liban a permis de mettre en lumière leurs besoins quant à l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Pour les besoins de l'étude, les participantes ont été choisies en fonction de leur profil par rapport au sujet étudié : enseignant de français légalement qualifié dans un établissement francophone postsecondaire. Notre questionnaire comportait deux

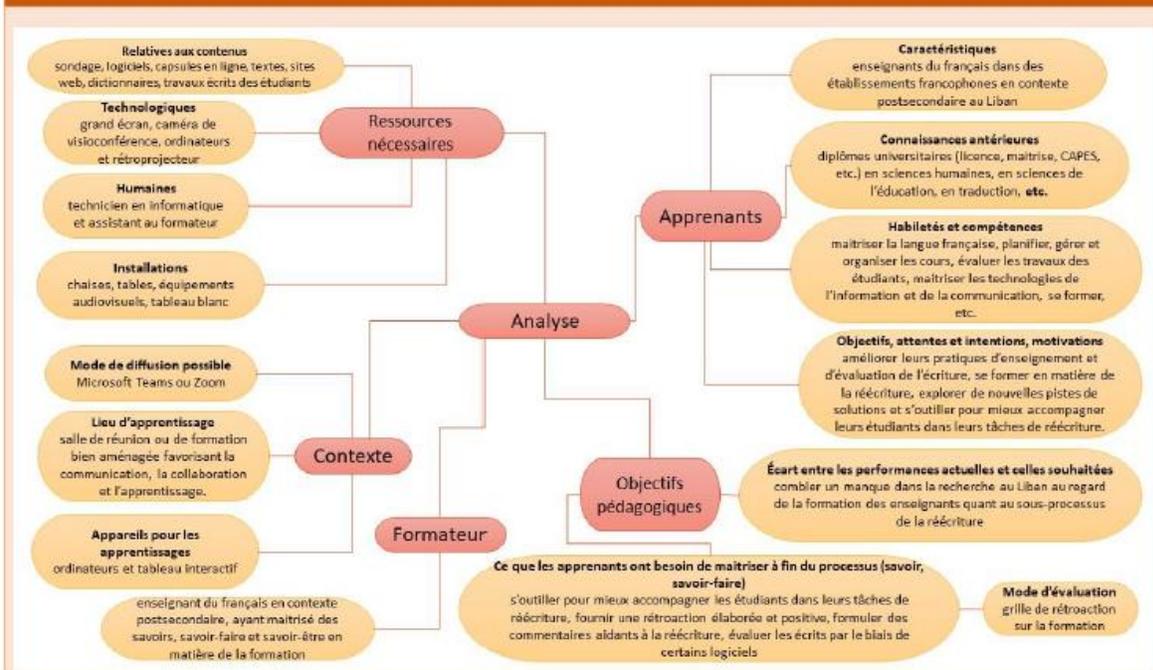
sections : une première qui portait sur le profil des enseignantes et une seconde qui concernait les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en plus de la réécriture. Cette analyse a permis de déterminer deux catégories de besoins concernant un dispositif de formation sur la réécriture, soit la formation des enseignants en matière d'enseignement de la réécriture et les outils nécessaires à l'accompagnement des étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Dans le tableau suivant, nous présentons une synthèse des résultats de notre analyse des besoins :

Thèmes	Catégories
Besoin de formation en matière d'enseignement de la réécriture	Les enseignantes interrogées ont toutes exprimé leur besoin de se former à l'écriture et, en particulier, à l'enseignement de la réécriture. Elles ont mentionné qu'elles n'avaient pas suivi de formation ou de cours universitaire sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, et qu'elles manquent de savoirs scientifiques « sur les différents concepts et théories se rapportant à l'écriture et sur la réécriture ». Certaines ont également évoqué la « pertinence de la réécriture » dans leurs cours. Quelques-unes ont souligné leur méconnaissance du sous-processus de réécriture.
Manque d'outils en matière d'enseignement de la réécriture	Neuf enseignantes ont exprimé leur manque d'outils en matière de l'écriture et leur besoin d'outils afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Leur principale préoccupation était de savoir « comment aider leurs étudiants à mieux écrire », autrement dit, « comment outiller les apprenants à réécrire ».
Pratiques d'évaluation de l'écriture	Les enseignantes considéraient l'évaluation des travaux des étudiants comme « un fardeau ». Interrogées sur leurs pratiques d'évaluation, certaines hésitaient entre plusieurs réponses. La réponse la plus fréquente était la correction « selon la grille d'évaluation du CECR » en prenant en compte « tous les critères de la grille ». Certaines corrigent « avec le rouge », « en grand groupe », « selon un barème », en soulignant « les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison », ou bien en mettant « des signes ou des codes » sur les copies des étudiants. D'autres utilisent « l'autocorrection » et « l'autoévaluation » dans leurs pratiques d'évaluation.

Thèmes	Catégories
	Trois enseignantes ont déclaré laisser des « commentaires linguistiques », des « remarques positives », des « remarques sur les points négatifs » ou bien des « traces sur les copies de leurs étudiants », tandis que deux autres font des remarques à l'oral pour l'ensemble du groupe. Neuf enseignantes attribuent « une note finale » aux travaux écrits des étudiants sans leur donner la possibilité de les réécrire, estimant que les étudiants « ne vont pas réécrire leurs travaux » et qu'elles manquaient de temps pour les exercices de réécriture ou pour évaluer des différentes versions produites par les étudiants.
Difficultés des étudiants en matière de l'écriture	Les enseignantes semblaient accorder une grande importance aux difficultés d'ordre linguistique suivies de celles liées à la syntaxe et à l'élaboration des idées. Elles ont également noté que « les étudiants ne savent pas appliquer à l'écrit ce qu'ils ont appris en grammaire » et « ne font pas le lien entre la théorie et ce qu'ils doivent écrire ».
Intuitions des enseignantes sur les sources des difficultés des étudiants en matière de l'écriture	Les enseignantes pensent qu'à l'origine des difficultés des étudiants se trouvent « l'absence de formation à l'écriture », « l'absence d'activités d'écriture », le « non-intérêt » et le « manque de motivation ». Elles ont signalé que les étudiants « ne sont pas habitués à écrire », « ils n'aiment pas écrire » et qu'ils associent l'écriture aux « mauvaises notes » et à « l'échec ». En conséquence, toutes les enseignantes interrogées ont convenu que leurs étudiants ont « besoin d'accompagnement dans les tâches d'écriture ».

Analyse de la situation pédagogique dans laquelle sera implanté le dispositif de formation²



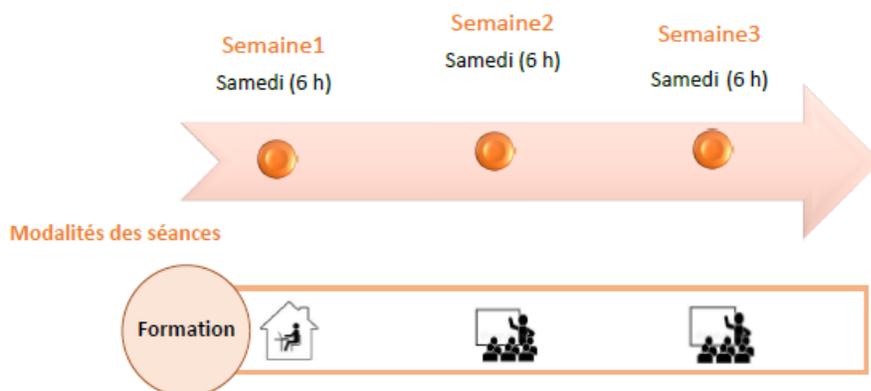
² Le canevas a été inspiré de celui de Julie Beaupré (2019).

3. Présentation du plan global de la formation

Un questionnaire* sera envoyé aux participant(e)s³ avant le début de la formation afin de recueillir des informations sur leurs connaissances au sujet de la réécriture et de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Les enseignant(e)s devront remplir le questionnaire et nous le

retourner. Ainsi, leurs réponses serviront de guide et fourniront des pistes pour adapter certains éléments de la formation à leurs besoins.

*Lien sondage préformation : <https://xs7edw3fwon.typeform.com/to/fz3gqocn>



³Vingt enseignant(e)s recevront le questionnaire pour s'assurer qu'une dizaine d'entre eux/elles participeront à la formation.

4. Présentation des séances du dispositif de formation

4.1 Séance 1 : Privilégier la réécriture

Temps total prévu : 6h00		
Intentions pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> - amener l'enseignant(e) à se familiariser avec la réécriture. - amener l'enseignant(e) à reconnaître l'utilité didactique de la réécriture. - amener l'enseignant(e) à identifier et à opérationnaliser des stratégies de réécriture. 		
Contenus Actions de la personne formatrice Temps prévu	Média/ressource/outil	Actions de l'enseignant(e)
Activité 1 (40 min): Brise-glace Sensibilisation à l'écriture : La présentation consiste en une synthèse des informations recueillies lors d'un sondage préformation (voir la diapo de synthèse des informations recueillies du sondage préformation) et présentées dans un tableau composé de 3 colonnes : le profil des participant(e)s, leurs pratiques actuelles d'enseignement et d'évaluation de l'écriture.	<input type="checkbox"/> Synthèse des informations recueillies sur PowerPoint	<input type="checkbox"/> Se présenter <input type="checkbox"/> Décrire ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture <input type="checkbox"/> Établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il veut apprendre <input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue
Activité 2 (65 min): Exposé magistral portant sur des connaissances scientifiques sur l'écriture, incluant des diapositives sur les définitions, modèles et sous-processus de l'écriture ainsi que sur la définition de la réécriture, son utilité didactique et les stratégies (45 min pour l'écriture et 20 min pour la réécriture). (voir les diapos de l'écriture, des modèles d'écriture, des sous-processus d'écriture et de la réécriture):	<input type="checkbox"/> PowerPoint	<input type="checkbox"/> Prendre des notes et organiser les contenus dispensés dans l'exposé PowerPoint

<p>Activité 3 (40min): Proposition de stratégies pour parvenir à la réécriture.</p> <p>Travail en équipe collaborative :</p> <p>La personne formatrice va constituer des groupes de quatre enseignant(e)s dans une salle Teams. Dans chaque groupe, une personne sera désignée comme "secrétaire" pour prendre des notes, une autre comme "porte-parole" pour présenter les propositions, une personne pour gérer le temps et une autre pour maintenir l'ordre. Les enseignant(e)s recevront un compte rendu critique d'une dizaine de lignes d'un(e) étudiant(e), avec pour consigne de réfléchir à la manière dont les étudiant(e)s pourraient retravailler leur texte pendant le cours (voir la diapo de la consigne 1):</p> <p>- Si vos étudiant(e)s disposaient de temps en cours pour retravailler leur texte, quelles propositions leur feriez-vous? Par exemple, des commentaires tels que « ajouter », « supprimer », « déplacer », etc. pourraient être envisagés.</p> <p>Pour clarifier davantage la consigne, la personne formatrice peut donner des exemples concrets de commentaires de réécriture, par exemple, pour la stratégie "ajouter", on peut donner comme exemple "ajouter des détails pour clarifier l'idée", pour "supprimer", "supprimer les phrases redondantes pour rendre le texte plus concis", et pour "déplacer", "déplacer les paragraphes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tableau blanc dans Teams pour la prise de notes et, par la suite, le partage en grand groupe <input type="checkbox"/> Écrit anonyme d'un(e) étudiant(e) 	
--	---	--

Temps total prévu : 6h00		
<p>pour améliorer la structure du texte", etc. (15 min)</p> <p>Durant le déroulement de l'activité en équipe, la personne formatrice devrait visiter les sous-groupes pour s'assurer de la compréhension de la consigne et du bon déroulement du travail d'équipe (25 min).</p> <p>Pause (10 min)</p> <p>Activité 4 (60 min) : Retour en grand groupe : la mise en commun consistera à présenter les travaux commentés et à justifier les choix de propositions. Les différents porte-paroles des groupes auront l'opportunité de présenter les commentaires qu'ils ont élaborés avec leur équipe, ainsi que les raisons qui ont motivé leurs choix (Voir la diapo de la consigne 2). (15 min par groupe).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire le texte, réfléchir aux améliorations possibles et en discuter <input type="checkbox"/> Participer aux échanges sur les différents points de vue <input type="checkbox"/> Faire ressortir les pratiques actuelles des participants en matière de réécriture <input type="checkbox"/> Justifier son choix de propositions en matière de stratégies de réécriture <input type="checkbox"/> Faire part de leurs expériences d'évaluation des écrits <input type="checkbox"/> Prendre conscience des différentes façons d'évaluation d'un écrit

Activité 5 (65 min) :

Atelier 1 : Réécrire pour mieux écrire.

La personne formatrice demandera aux enseignant(e)s de retourner dans les salles de groupes pour effectuer un exercice de réécriture du texte à partir des propositions qu'ils avaient formulées ([voir la diapo de la consigne 3](#)) (25 min).

Une fois que les participant(e)s auront terminé leur réécriture, ils retourneront à nouveau en grand groupe pour discuter des propositions qui ont servi à l'amélioration du texte (40 min).

Remise du travail au formateur.

Cette activité permet de montrer que certaines pratiques actuelles sont en adéquation avec l'approche proposée dans la formation, laquelle vise un ajustement et non pas un changement radical des pratiques existantes. Dans ce sens, les participant(e)s verront cette proposition comme un défi réalisable et pourront se sentir encouragés à adopter un changement durable dans leurs pratiques.

Conclusion (80 min) :

Consigne 3 ([voir la diapo de la consigne 4](#)) : La personne formatrice va demander aux enseignant(e)s d'élaborer à deux une synthèse des concepts abordés au cours de la séance (25 min.). La synthèse élaborée leur permettra de conserver une trace des concepts enseignés tout au long de la journée.

Retour en grand groupe : Mise en commun : un(e) enseignant(e) va élaborer la synthèse en ligne (50 min).

La personne formatrice distribuera aux enseignant(e)s un écrit commenté et leur demandera de produire une nouvelle version du texte, chacun chez soi, et de la lui transmettre avant la deuxième séance. ([voir la diapo de la consigne 5](#)) (5min).

- Mettre en application le sous-processus de la réécriture
- Opérationnaliser les connaissances scientifiques évoquées au début de la formation
- Apprendre à écrire en équipe en réécrivant
- Mettre en pratique la réécriture collaborative

- Élaborer une synthèse des concepts abordés au cours de la séance

- Continuer les exercices de réécriture pour un meilleur produit final
- Espacer les exercices de réécriture
- Planifier plusieurs moments de réécriture
- Mettre en pratique la réécriture individuelle

4.2 Séance 2 : Maximiser la rétroaction

Temps total prévu : 6h00**Intentions pédagogiques :**

- amener l'enseignant(e) à se familiariser avec la rétroaction.
- amener l'enseignant(e) à reconnaître l'utilité didactique de la rétroaction.
- amener l'enseignant(e) à identifier les différents types de rétroaction.

Contenus**Actions de la personne formatrice****Temps prévu****Activité 1 (30 min) :**

Rappel des concepts abordés au cours de la première séance par le biais d'un quiz élaboré sur [Kahoot](#) ([voir la diapo du Quiz](#)). Elle leur présentera cette plateforme d'apprentissage en ligne. Les participant(e)s devront choisir les bonnes réponses et la personne formatrice complètera certains éléments ou donnera des précisions sur l'écriture et la réécriture en fonction des réponses données. Ensuite, elle annoncera le plan de la présente séance.

Média/ressource/outil

- Quiz sur l'écriture et la réécriture

Actions de l'enseignant(e)

- Récupérer les connaissances antérieures
- Explorer la plateforme d'apprentissage en ligne [Kahoot](#).
- Établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances à acquérir

Activité 2 (40 min) :

Après déjà remis la deuxième version du texte, les enseignant(e)s vont faire part de leur expérience de réécriture. La personne formatrice va demander à quatre enseignant(e)s de porter leur jugement sur les deux versions de réécriture (la première produite en équipe au cours de la première séance et la deuxième produite individuellement chez eux), en matière des modalités du travail (réécriture collaborative et réécriture individuelle) et du moment de réécriture (réécriture au cours de la première séance et réécriture après un certain temps selon les disponibilités de chaque enseignant.e). Elle pourra leur poser les questions suivantes, par exemple : « Comment avez-vous vécu la réécriture individuelle chez vous ? », « Quels sont les avantages et les inconvénients de chaque expérience de réécriture ? », « Qu'avez-vous retenu de la réécriture collaborative lors de la première séance ? », etc.

Nous pouvons penser que les enseignant(e)s diront à la personne formatrice que la version produite après un certain temps est meilleure, ce qui avantage l'espacement des moments d'écriture.

Cela pourrait également indiquer que le travail individuel permet une meilleure concentration et une prise de temps plus efficace. Il serait utile de demander aux participant(e)s de partager les raisons pour lesquelles la deuxième version est meilleure (si c'est bien le cas).

Si les enseignant(e)s ne le constatent pas, la personne formatrice va leur présenter une partie des capsules en ligne sur YouTube ainsi que le chapitre 5 du livre de Steve Masson portant sur l'importance de l'espacement des moments d'écriture (Masson, S. (2020). Activer ses neurones. Odile Jacob.

<https://www.perlego.com/book/3420555/activer-ses-neurones-pour-mieux-apprendre-et-enseigner-pdf>

<https://www.youtube.com/@SteveMasson>

Écrits des étudiants

Capsules en ligne
 Livre de Steve Masson

Participer aux échanges sur les différents points de vue
 Prendre conscience de l'importance de la planification et de l'espacement des moments de réécriture et des exercices de réécriture

<p>Activité 3 (110 min) : La personne formatrice va distribuer aux enseignant(e)s une synthèse non corrigée de dix lignes d'un étudiant. Elle leur demandera de commenter le texte individuellement (25 min) (voir la diapo de la consigne 6).</p> <p>Retour en grand groupe : Elle choisit quatre textes évalués et demande aux enseignant(e)s de présenter leurs pratiques d'évaluation en justifiant leurs choix (30min). Nous pouvons penser que certain(e)s enseignant(e)s auront mis une note sur le travail écrit, que d'autres auront souligné les erreurs linguistiques, laissé des remarques ou des codes, ou bien formulé un commentaire sur l'ensemble du travail, etc.).</p> <p>Cette activité permettra de montrer que certaines pratiques actuelles sont en adéquation avec l'approche proposée dans la formation, laquelle vise un ajustement et non pas un changement radical des pratiques existantes.</p> <p>La personne formatrice va prendre des notes pour faire émerger, en questionnant les enseignant(e)s, les différentes catégories de traces.</p> <p>Ensuite, jumelés en groupe de 4, les enseignant(e)s vont catégoriser les traces laissées sur le texte. Nous pensons avoir les catégories suivantes : codes, signes, remarques, erreurs, commentaires, etc. (voir la diapo de la consigne 7) (25 min)</p> <p>Retour en grand groupe (30 min) : Chaque porte-parole doit présenter les réponses de son groupe. Un rapporteur va créer un tableau récapitulatif de toutes les catégories évoquées par les différents groupes. Mise en commun : les enseignant(e)s vont constater qu'il existe différentes catégories de rétroaction. La personne formatrice posera aux enseignant(e)s les questions suivantes : « En quoi ces traces aident-elles les étudiants à remédier à leurs difficultés? À quel moment vos étudiants peuvent-ils remédier à leurs difficultés à partir de vos corrections? Que leur demandez-vous de faire exactement? »</p> <p>La personne formatrice va orienter les interventions des enseignant(e)s pour introduire la rétroaction.</p>	<p><input type="checkbox"/> Texte d'un étudiant</p>	<p><input type="checkbox"/> Évaluer un travail écrit d'un étudiant</p> <p><input type="checkbox"/> Présenter ses pratiques d'évaluation et justifier son choix d'évaluation</p> <p><input type="checkbox"/> Prendre conscience qu'il existe différentes façons d'évaluation</p> <p><input type="checkbox"/> Catégoriser les traces laissées sur le texte de l'étudiant</p> <p><input type="checkbox"/> Prendre conscience qu'il existe différentes catégories de traces laissées sur un écrit</p>
<p>Activité 4 (15 min) : Exposé magistral sur la rétroaction et son utilité didactique (voir la diapo de la rétroaction).</p> <p>Activité 5 (50 min) : Atelier 2 : Rétroagir pour mieux réécrire (voir la diapo de la consigne 8) Les enseignant(e)s se mettent en sous-groupes. Chaque équipe aura un portable pour faire l'exercice de réécriture. Dans un premier temps, à deux, le Groupe A reçoit un compte-rendu critique non corrigé de dix lignes d'un(e) étudiant(e), il doit fournir une rétroaction (25 min), puis il passe le texte commenté au Groupe B qui doit réécrire le texte sur le portable à partir de la rétroaction formulée par le groupe A (25 min). Cette activité permettra aux enseignant(e)s d'expérimenter la rétroaction et de mieux comprendre son utilité pour améliorer la qualité des écrits des étudiant(e)s en faisant le lien entre l'approche proposée par la formation et les difficultés rencontrées par les étudiants(e)s.</p> <p>Activité 6 (80 min) : Retour en grand groupe: Une fois la réécriture terminée, le porte-parole de chaque groupe présentera la nouvelle version en</p>	<p><input type="checkbox"/> PowerPoint</p> <p><input type="checkbox"/> Ordinateur portable</p>	<p><input type="checkbox"/> Prendre des notes et organiser les contenus dispensés dans l'exposé PowerPoint</p> <p><input type="checkbox"/> Fournir une rétroaction</p> <p><input type="checkbox"/> Réécrire un texte à partir d'une rétroaction</p> <p><input type="checkbox"/> Prendre conscience des difficultés rencontrées par les étudiants(e)s</p> <p><input type="checkbox"/> Repenser l'évaluation en délivrant aux apprenants une rétroaction de qualité</p>

4.3 Séance 3 : Formuler des commentaires aidants à la réécriture

Temps total prévu : 6h00		
Intentions pédagogiques		
<ul style="list-style-type: none"> - amener l'enseignant(e) à se familiariser avec la rétroaction. - amener l'enseignant(e) à identifier les types de rétroactions. - amener l'enseignant(e) à formuler des rétroactions aidants à la réécriture. 		
Contenus	Média/ressource/outil	Actions de l'enseignant(e)
Actions de la personne formatrice Temps prévu Activité 1 (30 min) : Remue-méninges Rappel des concepts déjà vus au cours des deux premières séances : La formatrice va former trois groupes et chacun doit élaborer une définition pour l'un des concepts suivants: l'écriture, la réécriture et la rétroaction (15 min) (Voir la consigne 11). Retour en grand groupe et mise en commun : Chaque porte-parole présente la définition créée par son groupe. La formatrice peut apporter des ajustements ou des précisions si nécessaire. Ensuite, elle demandera au groupe ayant travaillé sur la rétroaction d'énumérer les différents types de rétroactions qui favorisent la réécriture (15 min). La personne formatrice annonce le plan de la présente séance.	<input type="checkbox"/> Liste de vérification des acquis	<input type="checkbox"/> Récupérer des connaissances antérieures <input type="checkbox"/> Élaborer des définitions des concepts déjà vus
Activité 2 (85 min) : (Voir la consigne 12) La personne formatrice demande aux enseignant(e)s de s'échanger les textes commentés des étudiant(e)s. Ils/elles doivent ensuite produire individuellement sur leur portable une nouvelle version des textes reçus en se basant sur la rétroaction formulée (25 min). Retour en grand groupe et partage à l'aide du projecteur: La personne formatrice demandera aux enseignant(e)s de faire part de leurs points de vue sur la rétroaction qui a été particulièrement utile pour la réécriture. Cette discussion permettra aux enseignant(e)s de partager leurs pratiques actuelles en matière d'outils d'évaluation et de rétroaction en identifiant les défis et les obstacles auxquels ils/elles sont confronté(e)s lorsqu'ils/elles fournissent une rétroaction à leurs étudiant(e)s et à réfléchir à la mise en pratique d'une rétroaction efficace et à l'approche proposée dans le cadre de cette formation (30 min). La personne formatrice demandera à un(e) enseignant(e) de classer dans un tableau récapitulatif les différents types de rétroactions formulées par ses collègues et de préciser le contenu de certaines rétroactions. Nous pouvons penser qu'il y aura des rétroactions qui portent sur la consigne, le contenu, les connaissances antérieures, la langue, la structure textuelle, l'organisation du travail, etc. La personne formatrice orientera la discussion des enseignant(e)s vers les différents types de rétroactions et surtout celles qui leur ont servi de pistes de réécriture (30 min).	<input type="checkbox"/> Ordinateur portable <input type="checkbox"/> Écrit commenté d'un étudiant <input type="checkbox"/> Projecteur <input type="checkbox"/> Tableau blanc	<input type="checkbox"/> Réécrire un texte à partir des rétroactions <input type="checkbox"/> Participer aux échanges de différents points de vue <input type="checkbox"/> Partager ses pratiques actuelles en matière d'outils d'évaluation et de rétroaction
Activité 3 (75 min) : La personne formatrice propose aux enseignant(e)s de produire une nouvelle version du texte commenté en utilisant la technique Pomodoro , qui vise à optimiser la concentration, la productivité ainsi que la gestion du temps (25 min) (Voir la consigne 13). Elle leur présente la pertinence de cette stratégie intéressante pour la gestion du temps que les participant(e)s pourront partager à leurs étudiant(e)s dans le cadre des tâches d'écriture et de réécriture (Voir la diapo sur Pomodoro) (10 min). Les	<input type="checkbox"/> PowerPoint	<input type="checkbox"/> Prendre des notes et organiser les contenus dispensés dans l'exposé PowerPoint

Temps total prévu : 6h00

participant(e)s auront également la possibilité de consulter des ressources telles que des dictionnaires, des dictionnaires électroniques, et des sites internet, etc.

Ensuite, la personne formatrice choisit quatre enseignants(e)s pour présenter leurs travaux en précisant les ressources qu'ils/elles ont utilisées et les bénéfices de ces ressources (40 min).

Nous anticipons que les enseignant(e)s pourraient reconnaître l'importance de consacrer suffisamment de temps aux exercices de réécriture dans leurs cours, d'augmenter la fréquence d'exercices de réécriture et de fournir des ressources d'aide et des pistes d'accompagnement pour créer des émotions positives chez les apprenants, les motiver et les rassurer sans les mettre sous pression de la note. Si ce n'est pas le cas, la personne formatrice pourrait leur présenter différentes références pour appuyer cette idée, telles que Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), Blaser et Lapctôt (2021), Lafont-Terranova, Blaser et Colin (2016), Lapctôt (2017; 2020), Messier et Lafontaine (2016), les travaux de Paradis (2012) et les articles sur le site Correspondance portant sur la planification ou la mise en texte en plus de son article sur la réécriture (Paradis, 2013), <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/> Roberge (2008) et Masson (2020) pourraient également être utiles.

[\(Voir la liste des références\)](#)

Dictionnaires, sites internet, logiciels

Accéder à des ressources variées

Chercher la définition ou bien le synonyme d'un mot dans un dictionnaire

Utiliser des logiciels pour limiter le temps

Augmenter la fréquence des exercices d'écriture

Réécrire un écrit sans anxiété et sans crainte de l'échec

Activité 4 (70 min) :

La personne formatrice va former des groupes de quatre enseignants(e)s en leur distribuant un sac de rétroactions (positives, négatives, élaborées, axées sur une tâche, etc.) Les enseignant(e)s devront se mettre dans la peau des étudiant(e)s et réfléchir aux réactions qu'ils/elles auraient à la lecture de ces rétroactions. Ils/elles devront également discuter de l'utilité de ces rétroactions et en quoi ils pourraient aider à améliorer le texte ([Voir la consigne 14](#)). Par exemple :

Comment réagiriez-vous à la lecture d'une telle rétroaction? À quoi une telle rétroaction peut-elle servir? Par exemple, pour la rétroaction « Trop de fautes » : Que pensez-vous de cette rétroaction?

Les enseignant(e)s pourront discuter de leur propre réaction face à ce type de rétroactions et de l'effet que cela pourrait avoir sur la motivation et leur rapport à l'écriture (30 min).

Retour en grand groupe (40 min):

La personne formatrice demandera au porte-parole de chaque groupe de présenter les réponses de son groupe. Ensuite, elle leur demandera de préciser les types de rétroaction servant de piste de réécriture et agissant positivement sur les émotions et les capacités cognitives des apprenants. Les participant(e)s peuvent mentionner des rétroactions spécifiques telles que les rétroactions qui offrent des suggestions pour améliorer la structure du texte, la clarté, la cohérence et la précision des idées, ainsi que les rétroactions qui soulignent les points forts du texte. La personne formatrice peut également fournir des exemples supplémentaires en insistant sur l'utilité didactique de ces types de rétroactions pour la réécriture.

Activité 5 (50 min):

Atelier 3 : Cocréation de contenu

 Sac de rétroactions

- Donner un exemple correspondant à chaque type de rétroaction
- Préciser l'utilité de cette rétroaction sur les plans cognitif et émotionnel
- Participer aux échanges de différents points de vue

Temps total prévu : 6h00

Dans le cadre de cet atelier, les enseignant(e)s vont travailler en groupes de quatre pour créer une grille de rétroaction qui servira de guide pour les futures évaluations en matière de réécriture ([Voir la consigne 15](#)). Chaque groupe désignera un porte-parole pour présenter leur grille. Un(e) participant(e) sera désigné(e) pour être le rapporteur et il/elle utilisera un document collaboratif en ligne pour créer la grille à l'écran lors de la présentation. Les enseignant(e)s pourront participer à l'élaboration de la grille en temps réel, en ligne ou au tableau, ce qui peut générer des discussions enrichissantes.

Pour offrir un suivi après la formation, la personne formatrice va présenter aux enseignant.e.s une plateforme en ligne qui va leur permettre de poursuivre leur réflexion sur la réécriture et de continuer à partager leurs expériences de rétroaction et de bonifier la grille de rétroaction élaborée au cours de la formation.

 Document collaboratif en ligne

- Créer en équipe collaborative une grille de rétroaction aidant à la réécriture
- Participer aux échanges sur les différents points de vue
- Produire une carte conceptuelle à l'aide d'un logiciel
- Faire une synthèse des acquis

Conclusion (50 min.) :

Synthèse des apprentissages :

La personne formatrice mettra à la disposition des enseignant(e)s une liste de mots se rapportant aux concepts vus au cours de la formation (l'écriture, la réécriture, la rétroaction, la rétroaction élaborée, l'enseignant-accompagnateur, etc.). En binôme, les participant(e)s devront élaborer, en se basant sur les notes prises au cours de la formation, sur leur ordinateur portable une synthèse des acquis en créant un réseau conceptuel qui établit des liens entre les différents concepts à l'aide d'un outil de création de cartes conceptuelles (CMAP) ([Voir la consigne 17](#)). L'animatrice leur présentera l'outil et les guidera dans sa manipulation pour mener à bien cette tâche. Cette activité permettra de témoigner de leur intégration de l'apprentissage en établissant les liens convenables entre les différents concepts (20 min).

- Logiciel CMAP
- Ordinateur portable

Retour en grand groupe : Mise en commun :

Différentes synthèses seront présentées sur le tableau blanc. La formatrice sélectionnera la synthèse la plus adaptée, effectuera les ajustements nécessaires et la partagera avec tout le groupe (20 min).

En guise de conclusion, la personne formatrice présentera des mesures favorisant les exercices d'écriture et de réécriture mises en place au Québec, ainsi que certaines techniques de gestion de temps (comme la technique Pomodoro), d'optimisation de la concentration et de la planification des moments d'écriture (comme *Focus me*, *Self control*, etc.) et de logiciels (comme Antidote, Hugo, Exploratexte Version MS-DOS, etc.)

En complément, certains écrits de Blaser, de Lanctôt, de Masson, de Messier, de Paradis, de Roberge, de Sénéchal sur l'écriture, la réécriture, la rétroaction, les genres d'écrits universitaires, le rapport à l'écriture, la formation des enseignants en matière d'écriture seront suggérés pour approfondir les connaissances acquises lors de la formation ou pour revoir les contenus enseignés au cours de la formation.

À la fin de la formation, les enseignant(e)s seront invités à remplir une grille de rétroaction pour exprimer leurs avis sur la formation et suggérer des pistes d'amélioration ([Voir la section 6.2](#)).

- Tableau blanc
- Google Drive

- PowerPoint
- Sites internet
- Antidote
- Focus me
- Self control
- Kahoot
- Hugo
- Exploratexte Version MS-DOS

- Grille de rétroaction sur la formation

- S'outiller pour s'appropriier la réécriture
- S'outiller pour mieux réécrire
- S'outiller pour mieux accompagner ses étudiants dans leurs tâches de réécriture
- Fournir une rétroaction par le biais de la technologie
- Utiliser des logiciels pour mieux se concentrer lors des exercices d'écriture
- Utiliser des logiciels pour limiter la durée des activités d'écriture

5. Grille de validation du dispositif de formation

Vous êtes conviée à un deuxième tour d'opinion sur le dispositif de formation et la grille d'évaluation qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Si nécessaire, vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d'évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants): Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :			
2. CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins): Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence:			
3. CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) : Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :			
4. CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducationnel au Liban): Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :			

6. Ressources associées au dispositif de formation

6.1 PowerPoint du contenu de la formation

[Synthèse des informations recueillies du sondage préformation](#)

[L'écriture](#)

[Modèles d'écriture](#)

[Sous-processus d'écriture](#)

[La réécriture](#)

[Quiz sur l'écriture et la réécriture](#)

[La rétroaction](#)

[Types et moment de la rétroaction](#)

[Liste de vérification des acquis](#)

[Technique Pomodoro](#)

[Capsules en ligne de Masson](#)

[Mesures mises en place au Québec](#)

[Consignes relatives aux tâches demandées dans la formation](#)

6.2 Grille de rétroaction sur la formation

Complétez la grille suivante en justifiant le plus précisément possible votre jugement.

CRITÈRE DE GAINS EN TERMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	Oui	Partiellement	Non
Est-ce que la formation que vous avez reçue vous aidera à mieux répondre aux besoins ou aux difficultés que rencontrent vos étudiants à l'écrit? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensez-vous que cette formation permettrait-elle d'améliorer le rapport des étudiants à l'écriture? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avez-vous des commentaires généraux à formuler à propos de la formation?			

Merci de votre précieuse collaboration !

7. Références

- Blaser, C. et Lanctôt, S. (2021). (Se) Former à et par l'écriture du qualitatif, 31.
- Blaser, C., Émercy-Bruneau, J., et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103-116.
- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 18-20.
- Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. *Pédagogie collégiale* vol. 33, no 3, printemps 2020.
- Lanctôt, S. (2017). L'accompagnement de l'écriture dans sa discipline: une idée qui fait son chemin. Récupéré de <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-lacompagnement-de-lecriture-dans-sa-discipline-une-idee-qui-fait-son-chemin-.pdf>
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational psychology review*, 15(2), 147-179.
- Masson, S. (2020). Activer ses neurones : pour mieux apprendre et enseigner. Odile Jacob.
- Paradis, H. (2012). Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi>
- Paradis, H. (2013a). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 18(2). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/la-mise-en-texte-oucomment-gerer-simultanement-un-nombre-incroyable-de-donnees/>
- Paradis, H. (2013b). La réécriture. *Correspondance*, 18(3). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/>
- Reuter, Y. (2000). « Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun) : réécrire ou penser à nouveau son texte », *Pratiques*, n 105-106, p. 222-224.
- Roberge, J. (2008). Rendre plus efficace la correction des rédactions, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, [cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf]
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaj.
- Capsules en ligne de Steve Masson sur YouTube :
- Clés de lecture du livre Activer ses neurones : <https://www.youtube.com/watch?v=ERoNWRaAGi8>
- Planifier plusieurs moments d'activation : <https://www.youtube.com/watch?v=WF7oiFiTnac&t=4s>
- Synthèse du principe d'activation répétée : <https://www.youtube.com/watch?v=U7iaptZTs9E>
- Steve Masson : Comprendre le cerveau pour mieux enseigner et apprendre dans le supérieur : <https://www.youtube.com/watch?v=4V5aoK8H9yU&t=4825s>
- Établir des liens pour mieux apprendre : <https://www.youtube.com/watch?v=A-QyXMqQHhI>
- Comment aider un apprenant à récupérer en mémoire ? : <https://www.youtube.com/watch?v=GlwiKbnmnc>
- Est-ce vrai que notre capacité d'attention est limitée à 15 minutes ? : <https://www.youtube.com/watch?v=q2OK7-5GHC4&t=211s>
- Faire fréquemment des tests, est-ce une bonne idée ? : https://www.youtube.com/watch?v=b5g_shoyrHo

8. Annexe 1 Grille d'entretien semi-dirigé

Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Durée maximale : 60 minutes

Date de l'entretien : _____

Nom de l'interviewé ou code : _____

Avant de débiter l'entretien :

- Rappeler à la participante les objectifs de la recherche

- Élaborer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.
- Valider ce dispositif de formation auprès des experts.

- Expliquer les principales caractéristiques de l'entretien semi-dirigé.

- Exploration de la perspective des participantes dans une optique de compréhension.
- Permettre aux participantes d'explicitier leur expérience.

- Expliquer les modalités de l'entretien semi-dirigé : durée, utilisation d'une enregistreuse et prise de notes, anonymat, confidentialité et autres considérations éthiques.

- Durée : 45 à 60 minutes maximum
- Utilisation d'une enregistreuse
- Prise de notes au cours de l'entretien en complément aux propos enregistrés lors de l'entretien
- **Rappel des précisions éthiques :**

- Anonymat : la participante ne sera pas nommée durant l'entretien (dans le cas contraire le nom sera remplacé par un code dans le verbatim).
- Confidentialité : toutes les informations recueillies durant l'entretien ne seront utilisées que par la chercheuse et la direction de recherche. Certains extraits pourraient être cités lors de l'analyse des résultats en utilisant le code attribué à la participante.
- Pour faciliter l'analyse des données, nous enregistrerons l'entrevue. Sachez que les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau pendant 5 ans. Après cela, les fichiers audios des entretiens semi-dirigés ainsi que les fichiers d'analyse seront définitivement supprimés des ordinateurs.

- Rappeler qu'à tout moment, la participante peut mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement.

- Répondre aux questions formulées par la participante.

Nous vous remercions sincèrement de votre participation.

Comme vous avez accepté de participer à cet entretien semi-dirigé au sujet de l'écriture, je vous présente mon projet de recherche afin que vous preniez connaissance des objectifs de notre recherche (Voir Synthèse du projet de recherche). Votre participation me permettra de mieux cibler vos besoins à l'égard des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en contexte postsecondaire.

Section 1 : Informations générales

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ? (Cela dépend du diplôme de la personne).

Section 2 :

A) Pratiques d'enseignement de l'écriture

1. À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?
2. Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ? Si oui, quel est l'intitulé de ce cours et quel était l'objectif de ce cours ?
3. Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

4. Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

5. Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

B) Pratiques d'évaluation de l'écriture

5. Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

*Si oui, quel est l'intitulé de la formation et en quoi consistait-elle ?

6. Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

7. Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

*Si oui, à quelle fréquence ? En quoi consiste cette rétroaction ? Quel type de rétroaction vous leur fournissez ?

*Si non, pourquoi vous n'en faites pas ?

8. Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

Pour chaque aspect mentionné : Pourquoi considérez-vous cet aspect comme important ? (À demander pour chaque aspect mentionné)

9. Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

C) La réécriture

10. Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ? À quelle fréquence ? Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ? Comment et pourquoi ?

11. Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Ségué, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur.

a) Est-ce que vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

*Si oui, pourquoi et comment ?

*Si non, pourquoi ?

b) Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ? Si oui : Comment le feriez-vous ? Si non : quels obstacles vous empêcheraient de l'introduire ?

12. Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

Nous vous remercions sincèrement de collaboration.

ANNEXE D

Grilles de validation du dispositif de formation remplies par les deux experts – deuxième tour d'évaluation

Grille de validation du dispositif de formation – deuxième tour d'évaluation par l'expert A

Vous êtes conviée à un deuxième tour d'opinion sur le dispositif de formation et la grille d'évaluation qui se trouve dans ce document. Par l'intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Si nécessaire, vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d'évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
<p>1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants) :</p> <p>Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ?</p> <p>Justification : Félicitations pour la nette amélioration du dispositif ! Cette fois-ci, je peux en effet écrire que les savoirs enseignés sont issus de la recherche, actuels et pertinents en regard de la recherche en didactique.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :

Rien à signaler. Beau travail !

2.CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins) :

Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture ?



Justification : **Certainement. J'ajoute que je suis impressionnée par la qualité de la description du dispositif. Je suis convaincue que vous aurez des ajustements à faire en cours d'expérimentation, mais vous aurez en tout cas pensé à toutes les éventualités. Bravo !**

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence :

.....

3.CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) :

Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ?



Justification : **Tout à fait.**

Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ?



Justification : Tout à fait.			
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :			
4.CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducationnel au Liban): Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ? Justification : Oui, mais comme mentionné plus haut, il faut s'attendre à devoir faire des ajustements en cours d'expérimentation et à être assez souple sur la durée des activités. Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ? Justification : Si on parle de situations d'enseignement telles que pourront en vivre les participant.e.s alors je dirais que oui, mais partiellement puisque certains aspects du dispositifs concernent les personnes formatrices.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :			

Grille de validation du dispositif de formation - deuxième tour d'évaluation par l'expert B

Vous êtes conviée à un deuxième tour d’opinion sur le dispositif de formation et la grille d’évaluation qui se trouve dans ce document. Par l’intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Si nécessaire, vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d’évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
<p>1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants):</p> <p>Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ?</p> <p>Justification :</p> <p>Les informations théoriques et les activités inductives des séances 1, 2 et 3 m’apparaissent suffisantes et adéquates* pour bien outiller les personnes enseignantes en matière de formation sur le sous-processus de réécriture.</p> <p>* Voir commentaire ci-bas.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Commentaires, pistes d’amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité :</p>			

Dans la diapo des sous-processus d'écriture, je me questionne sur cette affirmation : « c'est Paradis (2012) qui a été la première à la placer au cœur même du processus d'écriture, tant chez les experts que chez les novices ».

Aussi, je me permets cette suggestion de lecture : Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Université de Genève.

2.CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l'enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins) :

Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

Justification :

La seconde version de la formation m'apparaît pertinente. Les modifications apportées aux séances d'activités (donner des exemples de pratiques en lien avec l'approche proposée dans la formation, faire des parallèles avec les pratiques actuelles et les obstacles) renforcent la pertinence de la formation.

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence :

.....

<p>3.CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) :</p> <p>Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ?</p> <p>Justification :</p> <p>Le contenu et les activités m'apparaissent alignés avec les intentions pédagogiques* des séances de la formation.</p> <p>* Voir commentaire ci-bas.</p> <p>Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ?</p> <p>Justification :</p> <p>La description m'apparaît faire état d'une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation. Je note une progression logique d'une séance à l'autre et d'une activité à l'autre.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :</p> <p>* J'appuie ma réponse sur les intentions pédagogiques indiquées pour chaque séance comme je ne trouve pas les objectifs de la formation dans la documentation fournie.</p>			
<p>4.CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducationnel au Liban):</p>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ?

Justification :

Le temps alloué pour réaliser les différentes activités m'apparaît maintenant plus réaliste. Toutefois, la planification est très chargée. Par expérience, tant comme apprenante que formatrice, les journées complètes de formation peuvent être épuisantes. Il peut être difficile pour certaines personnes de garder une attention soutenue durant d'aussi longues périodes. J'observe une alternance intéressante entre les moments théoriques et pratiques, mais il serait pertinent de prévoir des pauses en matinée et en après-midi ainsi qu'un temps pour le dîner (déjeuner) dans la planification des séances.



Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ?

Justification :

Les modifications apportées rendent les activités plus authentiques.

Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :

.....

ANNEXE E

Grille d'entretien semi-dirigé

Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Durée maximale : 60 minutes

Date de l'entretien : _____

Nom de l'interviewé ou code : _____

Avant de débiter l'entretien :

- Rappeler au participant les objectifs de la recherche

- Élaborer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

- Valider ce dispositif de formation auprès des experts.

- Expliquer les principales caractéristiques de l'entretien semi-dirigé.

- Exploration de la perspective des participants dans une optique de compréhension.

- Permettre aux participantes d'explicitier leur expérience.

- Expliquer les modalités de l'entretien semi-dirigé : durée, utilisation d'une enregistreuse et prise de notes, anonymat, confidentialité et autres considérations éthiques.

- Durée : 45 à 60 minutes maximum

- Utilisation d'une enregistreuse

- Prise de notes au cours de l'entretien en complément aux propos enregistrés lors de l'entretien

- **Rappel des précisions éthiques :**
 - o Anonymat : le participant ne sera pas nommé durant l'entretien (dans le cas contraire, le nom sera remplacé par un code dans le verbatim).

 - o Confidentialité : toutes les informations recueillies durant l'entretien ne seront utilisées que par la chercheuse et la direction de recherche. Certains extraits pourraient être cités lors de l'analyse des résultats en utilisant le code attribué à la participante.

 - o Pour faciliter l'analyse des données, nous enregistrerons l'entrevue. Sachez que les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau pendant 5 ans. Après cela, les fichiers audios des entretiens semi-dirigés ainsi que les fichiers d'analyse seront définitivement supprimés des ordinateurs.

- Rappeler qu'à tout moment, le participant peut mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement.

- Répondre aux questions formulées par le participant.

Nous vous remercions sincèrement de votre participation.

Comme vous avez accepté de participer à cet entretien semi-dirigé au sujet de l'écriture, je vous présente mon projet de recherche afin que vous preniez connaissance des objectifs de notre recherche (Voir Synthèse du projet de recherche). Votre participation me permettra de mieux cibler vos besoins à l'égard des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en contexte postsecondaire.

Section 1 : Informations générales

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ? (Cela dépend du diplôme de la personne).

Section 2 :

A) Pratiques d'enseignement de l'écriture

1. À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?
2. Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ? Si oui, quel est l'intitulé de ce cours et quel était l'objectif de ce cours ?
3. Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?
4. Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?
5. Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

B) Pratiques d'évaluation de l'écriture

5. Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

*Si oui, quel est l'intitulé de la formation et en quoi consistait-elle?

6. Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

7. Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

*Si oui, à quelle fréquence ? En quoi consiste cette rétroaction ? Quel type de rétroaction vous leur fournissez ?

*Si non, pourquoi vous n'en faites pas ?

8. Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

Pour chaque aspect mentionné : Pourquoi considérez-vous cet aspect comme important ? (À demander pour chaque aspect mentionné)

9. Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

C) La réécriture

10. Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ? À quelle fréquence ? Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ? Comment et pourquoi ?

11. Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Ségué, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur.

a) Est-ce que vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

*Si oui, pourquoi et comment ?

*Si non, pourquoi ?

b) Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ? Si oui : Comment le feriez-vous ? Si non : quels obstacles vous empêcheraient de l'introduire ?

12. Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture?

Nous vous remercions sincèrement de collaboration.

ANNEXE F

Certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2021-3119

Date : 2022-09-23

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

- Titre du projet : Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.
- Nom de l'étudiant : Arwa El Hajj Sleiman
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (didactique)
- Direction(s) de recherche : Genieviève MESSIER

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-09-23**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,

Vice-Présidente CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Coulombe'.

Signé le 2022-09-23 à 09:08

ANNEXE G

Lettre adressée au directeur général de l'éducation et de l'enseignement supérieur

Monsieur Fadi Yarak

Directeur général de l'éducation et de l'enseignement supérieur

Objet : Projet de recherche d'Arwa El Hajj Sleiman, étudiante-chercheuse à l'Université du Québec à Montréal (Maitrise en éducation, concentration didactique)

Bonjour,

Je suis étudiante en maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mon programme est conçu de manière à ce que tout étudiant inscrit en recherche fasse une collecte de données après la soutenance de son projet de recherche. Par conséquent, je souhaite entamer ma collecte de données dans mon pays d'origine, le Liban.

Par la présente, je fais une demande d'autorisation pour faire une collecte des données dans des établissements postsecondaires au Liban. Compte tenu de mon intérêt pour contribuer au développement de la recherche scientifique au Liban, j'ai développé un projet de recherche intitulé :

Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Mes objectifs de recherche sont les suivants :

1. Élaborer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.
2. Valider ce dispositif de formation auprès d'experts.

Je recherche des participants qui répondent aux critères suivants :

- a) Être enseignant de français légalement qualifié ;
- b) Enseigner dans un établissement postsecondaire francophone.

Vous trouverez ci-dessous les informations nécessaires au recrutement de participants pour le présent projet de recherche :

- 1) Nombre d'enseignants à recruter : 6 à 12 ;
- 2) Critères d'inclusion des enseignants : détenir une licence d'enseignement et enseigner dans un établissement francophone ;
- 3) Niveau souhaité pour la collecte de données : postsecondaire ;
- 4) Milieu souhaité : Beyrouth ;
- 5) Entretien semi-dirigé (environ 60 minutes) portant sur les pratiques des enseignants du français en écriture et en évaluation de l'écriture ;
- 6) Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Un courriel sera envoyé aux participants potentiels. Par la suite, ils devront signer un formulaire de consentement qui présente en détail les éléments de leur participation.

Je demeure disponible pour répondre à vos questions ainsi qu'aux questions des enseignants.

Merci à l'avance pour votre contribution à ce projet,

Arwa El Hajj Sleiman

ANNEXE H

Courriel envoyé aux enseignants du français en contexte postsecondaire



Objet : Invitation à participer à un projet de recherche sous la responsabilité de Arwa El Hajj Sleiman

Destinataire : Enseignants du français en contexte postsecondaire

Bonjour,

C'est avec grand plaisir que je vous sollicite pour participer à mon projet de recherche impliquant des enseignants du français en contexte postsecondaire. **Votre participation permettra de mieux comprendre les besoins des enseignants et des étudiants en matière de l'écriture en contexte postsecondaire.** La collecte aura lieu en mai 2020.

L'objectif principal de ce projet est de développer un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Ce projet de recherche est sous la responsabilité d'Arwa El Hajj Sleiman, étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction de Geneviève Messier, professeure-chercheuse au Département de didactique à l'UQAM, chercheuse régulière de l'Équipe de recherche en *Littérature et inclusion* (ERLI) et chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la *Formation et la profession enseignante* (CRIFPE-UQ).

Votre participation consistera à :

- prendre part à **un entretien semi-dirigé**. Les questions seront en lien avec vos pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. Ces entrevues auront lieu à distance (via Skype), dureront environ 60 minutes et feront l'objet d'un enregistrement sonore. Le projet se déroulera en mai 2020.

Votre consentement est obligatoire afin de participer à ce projet de recherche. Vous aurez à lire et à signer un formulaire de consentement ultérieurement. Aucune compensation n'est prévue pour la participation à ce projet de recherche.

Je vous remercie pour votre précieuse collaboration. Je demeure disponible pour répondre à vos questions. Vous pouvez communiquer avec moi par courriel (hajj_sleiman.arwa@courrier.uqam.ca) ou par téléphone (70-918509).

Merci de me confirmer votre participation à la même adresse courriel en précisant votre nom, votre établissement et votre adresse courriel. Je communiquerai avec vous sous peu pour vous fournir de plus amples informations.

Arwa El Hajj Sleiman

Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche

ANNEXE I

Données issues des entretiens semi-dirigés

Entretien semi-dirigé 1

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E1 : Je suis doctorante en éducation, enseignante du FLE au Bureau des langues à l'Université Libanaise, j'ai à peu près 25 ans d'expérience d'enseignement dans des écoles et à peu près 6 ans d'enseignement à l'université. Je suis maintenant présidente d'une association culturelle et éducative.

J'ai une licence en éducation de la faculté de pédagogie, j'ai continué le master à l'USJ, le mémoire était sur l'accompagnement des enseignants débutants dans le cycle 2 dans des écoles privées. Mes études étaient en éducation. Puis, maintenant, j'ai commencé maintenant le doctorat, mon avant-projet porte sur la formation des enseignants à la citoyenneté.

À l'université, j'ai à peu près 6 ans d'expérience à l'université libanaise et dans des écoles privées. J'ai enseigné le français à la faculté de pédagogie et à la faculté de tourisme. Je suis formatrice à la faculté de pédagogie, j'ai suivi des enseignants du français dans des écoles (3 à 4 visites).

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E1 : C'est bien répondre à la consigne, il y a une consigne à respecter avec tous les critères, avec toutes les données et le nombre de lignes, par exemple dans le DELF, on met des notes sur le nombre de lignes, le début, la fin, quels sont les événements cités, il faut recourir aux mots-clés dans la consigne, dans la donnée.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

Oui des ateliers d'écriture, oui, à l'institut français... des formatrices, des formateurs de la France, ils font des sessions sur les ateliers d'écriture mais pour les enfants, pour les élèves, c'est à dire dans des écoles, pas pour des étudiants à l'université.

À l'université, il n'y avait aucun cours qui portait sur l'écriture.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E1 : On travaille les quatre compétences pour chaque cours pour enrichir les cours de français. À la fin de chaque cours, il y a une tâche d'écriture. Pour moi, ce n'est pas écrire trois à quatre pages. Deux lignes, par exemple, c'est une écriture pour moi. Par exemple, une présentation. Français de la vie quotidienne. On écrit ce qu'on a appris à l'oral à travers l'écoute.

À la faculté de pédagogie pour des étudiants francophones, même pour les étudiants francophones, il y a des niveaux de A1, A2. C'est tous les jours.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E1 : On commence par l'écoute parce que ce sont les élèves qui travaillent la séance pas moi ; c'est à dire on déduit les objectifs ensemble. On commence à écouter quelque chose à la radio, à voir quelque chose. On fait les objectifs au tableau pour commencer le travail comme il faut. Ensuite, d'après les objectifs, on commence la tâche d'écriture, c'est à dire, on a pour la fin de la semaine, on a à faire cette tâche et cette tâche, on commence chaque tâche à part. C'est à dire cette fois, on va commencer à travailler une phrase concernant la présentation, demain, on va travailler le verbe avoir pour faire un petit paragraphe.

On travaille l'écoute avec des cartons pour faire quelque chose en rapport avec les objectifs.

Je donne la consigne avec des critères d'évaluation. La consigne avec la grille d'évaluation : qu'est-ce que je leur demande ? Que doivent faire les élèves à la fin de la séance ?

J'explique aux élèves comment on travaille une grille d'évaluation. À chaque fois, on fait des auto-évaluations. Pendant les cours, il y a des évaluations continues.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E1 : La première difficulté, c'est que les élèves ne sont pas habitués à écrire. Les écoles ne forment pas les élèves à écrire, c'est toujours du retenir par cœur, la production à retenir par cœur pour les examens. Les élèves arrivent à l'université, ne sont pas habitués à écrire, ni à analyser. Parce que les cours de français ne sont pas obligatoires parfois. Il y a des difficultés qui sont en rapport avec les écoles et des difficultés qui sont en rapport avec la situation actuelle à l'université qui empêchent à travailler l'écriture comme il faut. Les cours de langue ne sont pas parfois notés, ne sont pas évalués. Ça ne motive pas les élèves à travailler. Les étudiants aiment les notes, aiment les évaluations. Et ils ne sont pas formés à écrire. Ils sont habitués à retenir par cœur, ils n'arrivent pas à analyser, à faire des analyses pour écrire pour après... Ils n'arrivent pas à répartir la consigne, à couper la consigne même, ils écrivent parfois 4 pages, mais ce qui est demandé, c'est d'écrire une page... Pour le sociolinguistique par exemple, écrire une lettre pour un ami, c'est différent que pour un directeur... Il y a l'absence des élèves de la formation à l'écriture dans les écoles. C'est un programme chargé, une tête bien pleine et pas une tête bien faite.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E1 : Moi je suis habilitée en Delf B1, A1 et A2. Dans cette habilitation, on a une partie qui concerne l'évaluation des écritures, des cours sur l'évaluation. C'est une formation offerte par l'institut français, pour les cours du Delf. À l'université, il y avait des réunions de formation sur comment évaluer les écrits des élèves, ce qu'il faut travailler...

Arwa : Quel est l'intitulé de la formation et en quoi consistait-elle ?

E1 : L'intitulé de formation c'était atelier d'écriture. Elle consiste à montrer comment faire la démarche de l'écriture, comment pousser les élèves à lire la consigne, comment répartir la note, apprendre le socioculturel, par exemple, à la fin de l'année, on fait une activité sur Charles Aznavour, on fait des scènes de théâtre, chansons de Aznavour, ses entretiens, on a travaillé ça comme un projet à la fin...

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

E1 : Je suis la même méthode du Delf comme étant une personne habilitée, je mets tous les critères devant moi, c'est à dire le socioculturel, le nombre de mots, les connecteurs logiques, la morphosyntaxe, la grammaire, les événements, il a répondu à la consigne, etc... Maintenant, je me sens un peu professionnelle en travaillant l'évaluation comme le Delf, mais avant je travaillais l'évaluation comme étant à l'école. Maintenant, je mets une grille d'évaluation pour chaque élève avec chaque critère à part... Avant, la note de la production écrite c'était sur 8, on met parfois un sur huit, mais non ce n'est pas ça, il y a des critères scientifiques, même si on corrige avec le rouge et il y a beaucoup de fautes, c'est la grammaire par exemple, mais peut-être qu'il a respecté la consigne...

J'explique aux étudiants pourquoi ils ont eu cette note. Par exemple pour l'utilisation du lexique, trois sur sept parce que tu n'as pas utilisé le lexique adéquat, je lui dis pourquoi. C'est toujours dans la grille d'évaluation.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E1 : Comme quoi par exemple ? Au début de l'année, j'explique tous les critères d'évaluation, c'est quoi la morphosyntaxe, les marqueurs, etc., Chaque jour on a une tâche d'écriture, parce que je donne quatre heures de français par jour à la suite, avec 15mn. de pause, deux jours par semaine, parce que c'est une session intensive au début de chaque année, de chaque semestre. Je commence à sensibiliser les élèves à l'écriture de la fin de chaque semaine, je mets des notes, parce que les élèves travaillent quand il y a des notes, la direction a pris en considération de mettre des notes de participation aux cours de français dans le cursus avec d'autres enseignantes.

Il y a le tableau de motivation à l'écriture. Si les élèves arrivent par exemple avec de petites affiches, je lui accorde des notes supplémentaires.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E1 : Je me réfère à la liste des critères envoyés par l'institut français, j'accorde de l'importance à tous les aspects de la grille, il y a des points sur le socioculturel, les faits, le lexique adéquat, le degré de l'élaboration des phrases, la grammaire, la morphosyntaxe, ... Tous les critères sont importants pour moi... C'est tout à fait différent de l'école, parce qu'à l'école, on évalue seulement la grammaire et la morphosyntaxe...

Chaque élève va s'autocorriger, c'était amusant... on a fait les méthodes actives... chaque étudiant va corriger pour d'autres et les petits exercices, c'était au tableau, mais avec les critères. Un critère par jour, pour l'évaluation finale tous les critères. Le problème c'est que les élèves ne sont pas habitués à être évalués, c'était par cœur avec une note finale, une seule forme d'évaluation.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ? À quelle fréquence ? Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ? Comment et pourquoi ?

E1 : Je rends les copies aux élèves, c'est une bonne méthode, en leur rendant les copies, les élèves travaillent comme il faut.

Je permets à un étudiant qui a un trouble d'apprentissage de refaire son travail à la maison. Il y a des élèves qui n'aiment pas travailler le français parce qu'ils trouvent que ce n'est pas la langue moderne et ils n'ont pas de bonnes notes. Pas réécrire, refaire après une deuxième explication pour voir si les élèves ont acquis les objectifs. Mais à la fin pour l'évaluation finale, on ne peut pas rendre les copies aux élèves parce que c'est une décision administrative, il faut donner la note finale. Je leur donne des activités par exemple d'affichage, continuer la suite d'une histoire, ... parce qu'il y a 40% de la note participation et présence. Je leur demande parfois de refaire les travaux pour acquérir les objectifs. Pourquoi pas ? On le fait parfois ensemble. Par exemple pendant le break, s'il a des difficultés, j'explique aux étudiants, pendant un quart d'heures, parfois en arabe pour qu'ils comprennent mieux... je demande parfois à un élève brillant de présenter son aide... Il y a des élèves qui n'ont pas un bon niveau en français mais qui ont eu de bonnes notes parce qu'ils ont respecté les critères de la consigne.

Arwa : Est-ce que vous vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E1 : Bien sûr, parce que selon les études en pédagogie, en éducation, il faut présenter les thèmes, les sujets pour enrichir leur culture, motiver les élèves, après les thématiques présentées faire des discussions en classe, élargir leur culture, faire des ouvertures, travailler un peu ce que les élèves aiment travailler... Je pense qu'au niveau émotionnel, demander aux élèves de décrire leur voyage en France, même si ce n'est pas dans la réalité, par exemple parler de son expérience professionnelle, comment présenter un CV, comment demander un emploi, c'était amusant et utile pour les élèves de travailler des thématiques pareilles.

Pour moi, travailler le français ce n'est pas avoir des notes, c'est les objectifs à la fin, si les élèves ont acquis les objectifs ou non.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E1 : La première chose c'est changer les thématiques proposées pour les écrits dans les universités, il faut travailler les thématiques actuelles, qui sont en rapport avec notre vie au Liban, avec notre situation économique, culturelle, sociale et familiale. La deuxième chose, c'est d'unifier les critères d'évaluation dans toutes les facultés, les mêmes critères, avoir la même vision de l'évaluation, travailler ce qui est

commun, ça facilite le travail des enseignants et des étudiants. La troisième chose, c'est de travailler l'écriture chaque jour, ne pas laisser l'écriture à la fin, lier l'écriture à la vie quotidienne. La quatrième chose, c'est noter le travail, il faut que le travail soit noté et évalué pour que les étudiants prennent au sérieux le travail. Je vois que proposer l'atelier de l'écriture comme formation, c'est très général, je propose de travailler par exemple la lettre, l'article, les critères, la morphosyntaxe, l'élaboration de la pensée. On sait comment pousser les étudiants à écrire, mais le problème c'est de savoir comment on évalue le travail des élèves d'une façon positive et leur apprendre à écrire. On a besoin toujours de formation. Je suis doctorante et je suis pédagogue, suivre des formations c'est une nécessité pour tout enseignant. Moi je suis beaucoup de formations par an. Il y a de nouvelles idées, de nouvelles approches...\

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E1 : Pourquoi pas ? Je trouve qu'il faut faire des formations pour les enseignants dans tous les cycles pour être professionnels dans tous les domaines. Je propose de faire le lien entre la terminale et la première année secondaire parce qu'il y a un décalage entre l'école et l'université. Et je propose de travailler l'oral et l'écrit en parallèle. Les élèves ont du lexique mais ils doivent apprendre comment les utiliser à l'écrit. On peut utiliser l'approche actionnelle. On doit travailler la grille d'évaluation et les critères et former les élèves à utiliser les critères.

Entretien semi-dirigé 2

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E2 : J'ai commencé par un parcours en lettres, puis un CAPES, avec des formations PROFLE 1, 2 et 3, je suis correcteur habilité jusqu'en B2, j'ai un DALF C2 et j'enseigne à l'université, je donne des cours de remise à niveau depuis l'année 2011 ou 2012.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E2 : Bien écrire n'est pas nécessairement écrire sans erreurs au le niveau linguistique, bien écrire c'est faire parvenir un message compréhensible à la personne à qui on écrit, à notre destinataire, et s'il s'agit d'une production, ce message doit répondre à la consigne.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E2 : En première année à la faculté des lettres, j'ai suivi un cours sur les ateliers d'écriture, il y avait aussi un cours de méthodologie (techniques d'expression écrite), il s'agissait plutôt d'écrits professionnels (le CV, la lettre de motivation, comment faire un résumé, une fiche de lecture), et il y avait aussi la partie technique comment préparer un commentaire composé, et un cours intitulé thèmes littéraires, on apprenait aux étudiants comment rédiger un commentaire.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E2 : Je donne un cours de deux heures trente, à chaque cours, il y a une tâche d'écriture. Surtout avec les A1, c'est une simple tâche. Une fois par semaine. Deux heures trente d'affilée. C'est environ deux cours.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E2 : Nous passons de l'oral à l'écrit. Nous préparons le lexique, les formules qu'ils peuvent utiliser, par exemple pour prendre congé, pour saluer, nous voyons les différentes formules, on les voit à l'oral, on les repère dans des documents sonores, dans des vidéos, dans des textes qui sont déjà travaillés, puis on essaye de voir comment on peut les réinvestir à l'oral comme à l'écrit. Avec des A1, il faut toujours bien expliquer la situation et peut être voir un peu leur représentation de ce qui est demandé, rectifier parfois, en B1 ou B2, le problème ne se pose pas, la consigne est d'habitude claire, il faut juste décortiquer les parties et voir les différentes étapes qu'il faut. Ensuite, il leur est demandé de rédiger par binôme en A1, je circule entre eux pour voir ce qu'ils travaillent, je réponds à leurs questions, parfois je fais une petite mise au point ponctuelle, ensuite on fait une correction. Chaque groupe vient présenter ce qu'il a produit à la classe et s'ils sont en train de travailler sur leurs ordinateurs ou sur leurs téléphones portables, nous projetons les vidéos tout de suite en classe. Ce n'est pas de grands groupes, c'est un groupe d'une quinzaine d'apprenants donc, on peut les exposer sur l'écran. Et s'il y a des erreurs à rectifier au niveau de l'orthographe, même si ce n'est pas très demandé en A1, mais nous pouvons faire une mise au point sur l'écran... attention là on fait ça, là on fait ça, etc. et puis on leur demande de faire un deuxième jet, en A1 c'est très simple puisqu'il s'agit de 4, 5 phrases pas plus.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E2 : Les étudiants en dehors des cours de FLE ont juste des cours de méthodologie. Dans les cours de méthodologie, ils n'apprennent pas les règles et les enseignants universitaires parfois sont très exigeants au niveau de la grammaire de l'écrit, ce qui peut provoquer des chutes de notes surtout pour les élèves de littérature ou les filières littéraires quand un apprenant rédige avec des erreurs, le problème c'est qu'ils n'ont jamais eu des cours de langue pure au secondaire, parce que les cours de langue en cursus scolaire s'arrête en classe de 3ème, ils apprennent à rédiger des textes mais d'une façon un peu automatique. Ce sont 5 ou 6 thèmes, parfois ils apprennent par cœur un texte par thème et ils apprennent à s'en sortir. Arrivés à l'université, quand c'est une tâche spécifique, ils ont parfois des problèmes à trouver des idées vu qu'ils ne lisent pas ou bien qu'ils ne soient pas intéressés par le sujet demandé et arrivés à l'universitaire, l'universitaire c'est plutôt du FOS ou du FOU. Quand ils manquent le lexique nécessaire, la structure nécessaire et même la culture nécessaire pour rédiger par exemple un CV, une lettre de motivation, ça peut leur créer des problèmes au niveau de leur production universitaire dans les autres matières que les cours de langue.

Ce ne sont pas principalement des difficultés linguistiques. Ce sont des difficultés sur le plan pragmatique aussi.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E2 : Non. En habilitation pour le C1, on apprend à évaluer une synthèse. Mais pour les travaux universitaires non.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

E2 : Selon les grilles de CECR.

Arwa : Est-ce que vous fournissez des commentaires à vos étudiants ?

Oui certainement. D'ailleurs nous analysons la grille, s'il s'agit d'une tâche finale par exemple, nous analysons la consigne et la grille avant le passage à l'écriture pour qu'ils sachent clairement ce qu'il aurait leur demandé et pour qu'on s'assure que tout le monde a bien compris ce qui est demandé surtout en A1 et A2.

Arwa : Sur quoi portent vos commentaires ?

Parfois sur la compréhension de la consigne. Là c'est-à-dire comment vous comprenez ce mot... Qu'est-ce qui est demandé... Avez-vous bien répondu... Là, il vaudrait mieux par exemple, parler de ce point, l'ordre peut-être, la mise en page ou s'il s'agit d'une lettre etc... et finalement les commentaires linguistiques. Pour moi, c'est plutôt le contenu plutôt que la forme qu'il faut travailler dans les niveaux A1 et A2.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E2 : Certainement.

Arwa : A quelle fréquence ?

E2 : Après chaque tâche.

Arwa : En quoi consiste cette rétroaction ?

E2 : D'abord il y a juste bravo c'est bien fait, ou bien, c'est bien mais il faudrait développer ce point, il faudrait mettre x idée avant l'autre, suivez le schéma donné ou bien le modèle donné ou bien revoyez, disons le texte, cherchez dans le texte une explication qui puisse remplacer celle que vous avez employée.

En B, B2, les remarques sont certainement positives mais on cible plus la syntaxe surtout parce qu'on a des problèmes de syntaxe.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E2 : ça dépend des niveaux mais ce n'est pas juste le côté linguistique. D'abord le côté pragmatique si on suit les grilles de CECRR le contenu vaut environ la moitié de la note. Donc il y a le côté pragmatique : s'il a répondu à la consigne, s'il a bien compris, si c'est bien adressé à la personne, s'il a bien employé les bons

mots, les registres etc... Puis si on voit un peu le contenu linguistique, le lexique en C1, le lexique est beaucoup plus évalué que la syntaxe. La syntaxe parce que les apprenants ont un vocabulaire plus ou moins riche mais ils ont des problèmes de libanisme et de franbanais, ils traduisent littéralement de l'arabe quand il s'agit de passer à l'écrit. Pour un correcteur libanais c'est simple parce qu'il peut comprendre ce qu'il rédige mais pour un correcteur non libanais, étranger, c'est un peu difficile de comprendre les nuances donc il faut faire attention à ce qu'ils écrivent dans un français standard correct.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E2 : Quand il s'agit d'un travail qu'ils doivent envoyer en ligne. E en principe, je préfère le travail sur le Google docs, donc je peux voir comment progresse leur travail, je peux voir les étapes de la rédaction, je peux faire des commentaires et je les fais passer d'abord sur des logiciels d'auto correction pour enlever un peu les coquilles etc. Par exemple, j'utilise Antidote, Cordial, le Robert. Ma première année d'enseignement à la fac, j'avais un groupe de B2, j'avais fait un deal avec le directeur. Moi j'apprends avec l'étudiant comment employer Antidote et Cordial, il me donne 20% de la note de sa matière pour rendre la présence obligatoire alors qu'elle ne l'était pas.

Ces outils sont utiles parce que cela économise du temps et ça permet d'analyser les erreurs parce qu'il y a une analyse spécifique des erreurs et cela aussi permet aux étudiants eux-mêmes de voir leurs erreurs et de s'auto-corriger et de comprendre la source de leurs erreurs. Et il y a des choix parfois par exemple on leur explique que de préférence employez ce terme au lieu de celui-là, parce que c'est un peu familier, etc.

Si c'est de grands effectifs certainement si on est dans papier crayon. Si on est dans des devoirs saisis informatiquement envoyés par mail, la correction est plus facile elle se fait par logiciel.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ? À quelle fréquence ?

E2 : Certainement après chaque évaluation. Ils ont le droit de voir leurs copies, mais les copies sont gardées à l'université, à la fac.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ?

E2 : Si c'est une évaluation partielle ou finale non, si c'est donc une tâche d'écriture plutôt qu'une évaluation ou bien un TP, oui certainement, après les remarques, un deuxième jet.

Arwa : Comment et pourquoi ?

E2 : Par exemple si c'était un projet et ils étaient venus l'exposer, on donne les remarques et on leur accorde une semaine pour présenter le travail affiné.

Pour leur montrer qu'on ne travaille pas uniquement pour la note parce que l'important c'est qu'ils puissent rédiger correctement contenu et forme. Si je me contente de leur donner la note, ils ne vont plus faire d'efforts pour soigner leur écriture ou bien le contenu.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Est-ce que vous vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ? Comment le feriez-vous ?

E2 : Parce que nous avons de faibles effectifs donc c'est pour toutes les taches écrites. Avec un groupe de 15, c'est simple. Ça dépend, si c'est un travail de groupe, c'est au groupe de réécrire, si c'est un travail individuel c'est à chaque étudiant seul de le faire.

Parce que nous avons de faibles effectifs, nous pouvons corriger en détails chaque copie des remarques orales que l'apprenant note, et à la fin, quand il y a des erreurs récurrentes dans toutes les copies, on fait une mise au point de la règle linguistique, ou bien, nous pouvons proposer des solutions collectivement et ils prennent notes et on leur accorde la chance de refaire le travail soit sur le champ soit dans un délai d'une semaine. Ça dépend de la quantité du texte à écrire.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ?

E2 : Des démarches à suivre surtout et certains outils.

Arwa : Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E2 : Non je n'en ai jamais entendu d'ailleurs. Rien ne me passe par la tête.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E2 : Tout ce qui est oral est négligé au dépend de l'écriture surtout que dans les examens officiels, l'oral n'est pas noté. A l'université, tout est concentré sur l'écriture. Ce qui manque c'est tout ce qui est pratique au niveau de l'évaluation de l'oral et de l'évaluation de l'écrit. Il faut offrir des formations aux enseignants afin de promouvoir l'enseignement du français.

Entretien semi-dirigé 3

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E3 : Moi j'ai fait mes études universitaires à Strasbourg, j'ai commencé mes études en lettres modernes, j'ai eu une licence en lettres moderne, mention FLE puis j'ai continué en faisant une maîtrise de FLE français langue étrangère et un master en didactique du français langue étrangère et seconde à Strasbourg, puis je suis rentrée au Liban en 2007 et j'ai commencé à travailler. Tout d'abord, j'ai commencé à l'institut français donc en 2007, et jusqu'aujourd'hui je travaille encore à l'institut français et pour l'université, j'ai commencé à enseigner à l'université libanaise à la faculté des sciences à Hadath en 2011, aussi c'était du français sur objectifs universitaires et je me suis inscrite pour une thèse de doctorat à l'université libanaise en 2012 et je suis docteure depuis maintenant deux ans en didactique du français langue seconde et étrangère. En fait, je n'ai jamais enseigné dans un contexte scolaire. Ah oui... une année au cycle primaire, en l'an 2000. Donc j'ai enseigné à des publics adultes, j'ai enseigné aussi à des publics juniors mais ça n'a jamais été dans un contexte scolaire. J'ai treize ans d'expérience sachant que j'avais déjà fait des stages en France durant ma formation auprès des analphabètes et des illettrés., un public vraiment particulier. J'ai 9 ans d'expérience en contexte universitaire, j'ai commencé à enseigner dans des universités en 2011.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E3 : Bien écrire, ça dépend, donc il faut prendre en considération plusieurs paramètres. Le premier paramètre qu'il faut prendre en considération c'est à qui on écrit et les objectifs donc pourquoi on écrit. Bien écrire ça va dépendre des paramètres qu'on s'est fixés. Si on s'écrit à soi-même, ce n'est pas comme si on écrivait un texte qui est destiné à être lu par une personne ou bien ce n'est pas comme si on écrivait un cours, ce n'est pas comme si on écrivait lors d'un examen. En fait, bien écrire, on ne peut pas définir qu'est-ce que bien écrire. Bien écrire, pour moi, c'est que le message qu'on veut transmettre, il doit être transmis de la façon la plus claire.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

Durant la formation universitaire, non on n'a pas suivi un cours qui porte sur l'écriture, non. Pendant la licence si, pour tout ce qui est littéraire si, on avait le commentaire de texte, la dissertation oui, on avait des cours sur ça, mais pas des cours qui nous apprenaient l'écriture, non. Ensuite, quand je suis passée à tout ce qui est didactique, on n'a pas travaillé sur l'écriture en tant que telle. J'ai fait une année de science de langage aussi, un master de science de langage et en fait, on travaillait oui sur l'écriture, mais c'était plus axé grammaire. Maintenant, tout ce qui est texte argumentatif et autres, on l'a appris au Lycée, ce n'est pas quelque chose qu'on a repris à l'université parce que moi quand j'ai fait mes études en France, on ne nous apprend pas à l'université écrire différents types d'écrits, c'est quelque chose du déjà acquis.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E3 : Je ne pourrais pas vous donner un chiffre exact parce qu'en fait comme on suit l'approche actionnelle, donc on n'a pas vraiment de tâches si vous voulez qui sont spécifiques à l'écriture, qu'on donne à l'université libanaise, mais il y a certaines compétences pragmatiques qu'ils doivent connaître plus

certaines compétences morphosyntaxiques aussi qu'ils doivent connaître par rapport à leur niveau, par exemple pour le L2, moi j'enseigne le L2 deuxième année qui correspond au B1, cadre commun européen de référence, et le L3 aussi, troisième année de licence, qui correspond au B2, donc selon les objectifs pragmatiques qu'on leur demande de connaître à ces niveaux-là, on va travailler l'écriture. Donc les écritures, ce sont vraiment des écritures dans un contexte, donc l'approche actionnelle, vous avez les lettres, vous avez les articles, les prises de position, l'argumentation, voilà.

Il faut savoir qu'on enseigne le français sur objectifs universitaires, donc ce n'est pas du français langue seconde, ce n'est pas de la littérature non plus, donc on enseigne un public de sciences, donc ce sont des mathématiciens, des informaticiens, des biologistes. En L2, on travaille par thèmes et en L3, on va travailler par objectifs, ils apprennent à écrire un CV, une lettre de motivation pour entrer dans la vie professionnelle ou bien s'inscrire à une université et ils apprennent aussi à écrire un texte argumentatif, à faire une synthèse. Donc, vous avez à peu près quatre types d'écriture pour la troisième année de licence.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E3 : Donc en fait, on travaille par étapes, c'est-à-dire que pour écrire un texte argumentatif, on va leur apprendre à argumenter tout d'abord, à partir d'un élément déclencheur, donc, ça peut être une problématique, une situation, un phénomène qui va leur permettre de réagir et d'argumenter. Et par exemple, pour ce qui est du CV ou bien de la lettre de motivation, il y d'abord une anticipation par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, et ensuite on essaie de systématiser en leur montrant certains modèles et ils apprennent par rapport à ça à les faire.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires

E3 : Normalement, à l'écrit, ils ont moins de problèmes qu'à l'oral, c'est ce que j'ai remarqué, mais souvent, c'est une mauvaise compréhension de la consigne, et du contexte, de la situation dans laquelle ils doivent écrire. Et on il y a aussi des problèmes par rapport à l'argumentation. En fait, l'argumentation n'est pas bien maîtrisée, et en fait il y a des problèmes de type syntaxique.

A l'écrit, ils ont de meilleurs résultats souvent qu'à l'oral. Donc, ils maîtrisent mieux l'écrit que l'oral.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E3 : Non. Mais j'ai fait des habilitations à corriger le Delf, Dalf. Sachant qu'en fait nous à l'université, on suit le cadre commun de référence, c'est-à-dire que dans notre façon d'évaluer, on utilise l'évaluation positive, donc c'est le même type d'évaluations qu'on utilise au Delf, et au Dalf. Evaluation positive, c'est évaluer l'apprenant ou le candidat par rapport à ce qu'il sait faire, on va le noter sur ce qu'il sait faire et non pas sur ses erreurs.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

Selon la grille. Donc, je suis une grille. La grille est divisée en deux parties, une partie consacrée à tout ce qui est pragmatique, donc types d'écriture, correction sociolinguistique, capacité à présenter des faits, capacité à argumenter, cohérence, cohésion, alors ça c'est une partie qui prend plus que la moitié des points, donc on va considérer que c'est sur 25 points, donc cette partie-là va prendre 13 points et la partie consacrée au lexique et à la grammaire, donc on va évaluer le lexique, l'étendue du lexique, la maîtrise du lexique, la maîtrise de l'orthographe, le degré d'élaboration des phrases donc la syntaxe, la morphosyntaxe et l'orthographe grammaticale, cette partie-là elle va être notée sur 12 points. Donc si vous remarquez en fait dans la grille d'évaluation, on a plus de points mis sur la partie pragmatique que pour la partie linguistique. Je pense qu'on devrait mettre plus de points sur la partie pragmatique. Il manque parfois des points.

A l'université, les productions écrites sont notées sur 20 points alors que celles du cadre européen sont notées sur 25 points. Ce sont les critères de la grille du cadre commun, la grille à l'université est prise de la grille du cadre commun.

Arwa : Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E3 : Quand on est en situation d'examen, il est interdit d'écrire sur la feuille de l'étudiant, mais il y a une grille à part, on va mettre la note et on va faire les commentaires à côté, pourquoi nous avons mis cette note. Ce ne sont pas des commentaires explicatifs parce qu'ils ne sont pas très élaborés. Par exemple, ne parle pas de la situation d'une façon claire et précise, les arguments ne sont pas toujours pertinents, il manque par exemple le lieu dans son écrit, il y a une exagération, ça dépend en fait. Et parfois, il y a un manque de cohérence par rapport à quelque chose. Alors, il faut savoir que pour chaque examen, la consigne est harmonisée au préalable par les professeurs, c'est-à-dire, on ne va pas tous corriger comme on veut, on va harmoniser la consigne et on va savoir que dans ce critère-là combien de points exactement on va consacrer.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E3 : Qu'est-ce que vous voulez dire par rétroaction ? ça ne vient pas après l'examen, c'est toujours avant l'examen, ça fait partie de la préparation à tout ce qui est écrit. Les productions écrites sont autoévaluées par les étudiants aussi. On va travailler ensemble la grille avec la consigne comme si j'étais dans une harmonisation avec les profs, ils vont savoir exactement combien de points ils doivent mettre ici et là et ensuite ils vont s'autocorriger les copies les uns avec les autres.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E3 : A la syntaxe. S'il y a un problème de syntaxe, ça devient difficile de comprendre ce que veut dire l'étudiant et l'empêche de pouvoir mener à bien une argumentation. Pour moi, il faut qu'il sache argumenter, que leur texte soit cohérent et cohésif, mais le problème c'est que quand il n'y a pas une bonne syntaxe et un bon lexique ça va influencer tous les autres paramètres.

Le français n'est pas une langue qui n'est pas beaucoup pratiquée, ni à la maison, ils ne pratiquent quasiment jamais cette langue, même sur les réseaux sociaux, au niveau personnel, leur téléphone est configuré en anglais alors que ce sont des francophones, et pareil sur les sites ils commentent souvent en

anglais, en arabe, avec la langue d'internet, les pages qu'ils aiment sur les sites et les réseaux sociaux sont souvent en anglais et en arabe mais très rarement l'utilisation du français en dehors du contexte universitaire. Et du coup, quand on n'utilise pas une langue on l'oublie, même s'ils l'ont appris à l'école et s'ils ont appris toute la base de la grammaire, s'ils ne l'utilisent pas d'une façon fréquente, à un moment donné, ils ne vont plus savoir comment bien construire une phrase.

Des remarques par rapport aux phases complexes, la concordance des temps parfois, l'utilisation de certains connecteurs et l'utilisation de certaines propositions. Donc je leur disais de faire attention à ça, ça, ça et ça. Le lexique, il est parfois maladroit, il est mal maîtrisé aussi, il y a un manque de lexique, il y a aussi beaucoup de libanisme. Donc, du coup, ça empêche une bonne argumentation, une bonne contextualisation. Il y a aussi la morphosyntaxe.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E3 : C'est à partir d'une grille d'évaluation.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E3 : Pendant l'examen non, un partiel ou un final non. Pour les autres évaluations oui toujours.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ? Pourquoi ?

E3 : ça ne m'a jamais été demandé, je n'ai jamais été dans cette situation. C'est-à-dire, à aucun moment un étudiant a voulu réécrire. Je n'ai jamais proposé ça en fait.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur.

Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ?

Ecoutez, ce que vous me dites est très intéressant en fait. Je n'avais jamais envisagé de cette façon et eux ils ne l'ont jamais demandé. A l'université, on a un public non motivé, c'est-à-dire que c'est un public qui va être obligé de faire ça. Mais c'est une bonne proposition à faire, le fait de leur faire réécrire pour mieux s'approprier leur écriture. Maintenant dans un contexte universitaire, déjà le fait d'écrire est vécu comme difficile. C'est toujours quand on a une production orale, c'est toujours mieux vécu qu'une production écrite par les étudiants. Oui, moi je trouve que c'est une bonne idée et que c'est intéressant, donc pourquoi ne pas le faire ou le proposer, pas forcément donc de réécrire toute la production, mais certaines parties au lieu de tout corriger, parce que moi souvent je corrige tout.

Arwa : Comment le feriez-vous ?

E3 : Je ne vais pas leur demander de réécrire toute leur production écrite, mais vraiment par rapport à quelque chose qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser, c'est-à-dire leur demander de resituer le contexte, par exemple de refaire des arguments plus pertinents, par rapport à ce contexte-là, ou bien par rapport à une problématique, de mieux écrire la fin de leur texte, vous voyez donc c'est vraiment par rapport à leur problème que je vais leur demander de réécrire.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E3 : D'abord, introduire la réécriture, parce que là on est vraiment dans l'écriture. On n'a jamais essayé de réécriture, peut être introduire donc les différentes méthodologies ou pédagogies pour réécrire ou bien motiver l'élève à réécrire. Je n'ai pas en fait quelque chose de précis en tête, mais c'est ça.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E3 : Non. Je crois que c'est complet là. Moi, j'aimerais bien qu'il y ait un peu plus de socioculturel en fait. Donc, j'aimerais que cet axe soit plus pris en considération, tout ce qui est interculturalité et tout ce qui est socioculturel et contextualiser un peu les tâches. On ne peut pas proposer une même tâche d'écriture à Beyrouth et la même à Baalbek. Il faut essayer de contextualiser les sujets et puis avoir une approche plus ou moins socioculturelle aussi pour certains sujets.

Entretien semi-dirigé 4

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E4 : Là, j'ai décroché mon doctorat en lettres et littérature françaises il y a quelques années.

J'ai enseigné en fait dans plusieurs et même dans plusieurs cycles, j'ai enseigné les cycles primaire, secondaire pour plusieurs années aussi. Donc, j'ai des expériences dans les écoles. Après avoir décroché mon doctorat, j'ai commencé à enseigner au bureau des langues de l'université libanaise. Là j'ai enseigné plusieurs niveaux, du niveau A1, A2 et tout ce qui est Delf et tous les niveaux. Donc ça fait dans les 19 à 20 ans d'expérience.

Actuellement, j'ai eu le nouveau poste de coordinatrice du Mont Liban, de quelques facultés de l'université libanaise. Avant, j'ai enseigné dans les facultés de lettres, d'info, de pédagogie, de journalisme. En contexte universitaire, j'ai 7 ans d'expérience.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E4 : c'est une syntaxe correcte sans fautes d'orthographe avec un vocabulaire bien adéquat, avec un vocabulaire se rapportant à un thème précis et donné.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E4 : Non. Mais on a été habilité en Tunisie, il y avait une formation pour les professeurs de langue au bureau de langues à l'université, on a suivi une formation, en fait, comment faire des programmes et comment enseigner la langue française, en tant que langue secondaire, mais aucune formation portant sur l'écriture.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E4 : En fait, le problème c'est que quand on donne des cours aux étudiants en tant que français langue secondaire, le problème c'est qu'on ne table pas beaucoup sur l'écriture. On est en train la plupart du temps de préparer ces étudiants au Delf, parce que s'ils veulent voyager, ils doivent avoir le Delf etc. Donc, du coup on commence à leur apprendre comment comprendre ce qu'ils écoutent, donc l'audio et un peu d'écriture. Donc des fois on n'a pas le temps de leur apprendre la technique d'écriture. C'est ça le problème. Donc, on commence par la compréhension, enrichir leur vocabulaire concernant un thème précis qui les intéresse, un thème de technologie, etc., mais pas de technique d'écriture. Je leur dis rédigez les réponses, je leur donne un thème, je leur pose des questions, tout le temps je les entraîne à écrire leur avis, leur point de vue et je leur donne à les préparer à la maison. Et j'essaie de corriger leurs fautes, parce que vous ne pouvez pas imaginer combien on a des problèmes à ce niveau-là. Il y a les étudiants à la faculté de pédagogie, qui vont devenir finalement des pédagogues et des profs qui vont enseigner des petites classes, ces étudiants ne savent pas écrire, avec des phrases bourrées de fautes d'orthographe, même des fois ils n'ont pas la notion de quelques leçons de grammaire. Donc à l'université durant les cours que je donne de langue, nous avons des fois 30 heures seulement de cours à leur donner, je n'ai même pas des fois le temps de commencer la technique d'écriture, je donne des cours de grammaire, de conjugaison, je reviens même à ces notions là même pour les étudiants qui font les lettres, même deuxième année, donc imaginons le déficit à ce niveau-là.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E4 : Déjà, je commence par la base, comment on construit une bonne phrase, puisque ces élèves-là ont des lacunes, beaucoup de lacunes, et ont cette faiblesse dans la langue, je commence par le même cours que je donnais à mes élèves dans le cycle primaire. On commence par la base, donc évitez les fautes. Donc on évite les longues phrases, on doit construire des phrases simples, sujet, verbe, complément, pour éviter les erreurs et les fautes d'orthographe, etc., et on commence à élaborer. Je propose un thème, concernant le thème, je propose une petite production de l'écrit, on commence par des petits paragraphes. Je leur demande de faire un petit paragraphe, qu'ils donnent leur point de vue à propos de tel thème, un tel sujet, et on corrige en classe ensemble les petits paragraphes qu'ils ont rédigés. Et des fois on écrit des paragraphes au tableau et on les corrige ensemble pour que tout le monde apprenne des fautes des autres.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E4 : Déjà les lacunes, ça commence dans les écoles. A l'université libanaise, la plupart des élèves viennent des écoles publiques et non pas privées. Dans ces écoles-là on ne donne pas d'importance à la langue française. Et la plupart des matières, même les matières scientifiques et les livres même sont en français sont enseignés dans la langue courante, dans la langue arabe libanaise. Déjà ces élèves-là avec leur faiblesse arrivent à l'université et ils rencontrent beaucoup de problèmes. Je vois qu'on ne donne pas beaucoup d'importance à l'écriture, l'écriture si vous voulez vient à la fin. C'est toujours la grammaire, la conjugaison, l'analyse logique, l'analyse logique... et on arrive à l'application, l'élève ne sait pas l'appliquer et on voit toute une production qui est pleine de fautes. Ils ne savent pas appliquer ce qu'ils ont appris à en classe. Mais donne-lui un exercice de grammaire, elle répond correctement aux questions.

Il faut faire des ateliers d'écriture, des cours de techniques d'écriture. On doit avoir des séances entières consacrées à la technique de l'écriture. On ne consacre pas assez de temps aux tâches d'écriture.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E4 : non. Pas du tout.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

E4 : sur plusieurs niveaux, c'est-à-dire on a le vocabulaire adéquat concernant le thème propose dans le sujet, les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, s'il a respecté la structure, s'il a suivi un plan précis, de plus que la présentation et la structure de la production.

Je corrige suivant un barème précis. Je dois noter l'orthographe par exemple sur un tel nombre de points, les fautes de la structure et du plan et je note l'objectif le plus. La difficulté que je rencontre c'est que je n'arrive pas à comprendre quelques expressions utilisées par les étudiants parce qu'ils font beaucoup du libanisme.

Arwa : Est-ce que vous fournissez aux étudiants des commentaires sur leurs copies?

E4 : oui, ça pour moi, c'est indispensable. A la fin de la copie des étudiants, dans la page vide, j'écris toutes les remarques. Je commence toujours par ce qui est positif, ce qu'ils ont bien fait par la suite je mets tous les points négatifs, ce qu'ils doivent améliorer et sur quoi ils doivent travailler. Sans ces remarques-là, je vois que la correction est inutile et inefficace. Quand je rends les copies les étudiants ne lisent que les remarques que j'ai écrites à la fin. Puis je leur demande de faire la correction, de refaire la production et de la réécrire à la maison en respectant les remarques que j'ai déjà écrites à la fin. Et je refais donc une deuxième correction.

Arwa : A quelle fréquence vous le faites?

E4 : A chaque évaluation je le fais parce qu'en tant que prof de langue je suis là à les aider à améliorer leur écriture.

Arwa : Sur quoi portent vos remarques?

E4 : Trop de libanisme, fautes d'orthographe. Au niveau de la structure il n'y a pas de problème. Il y a des problèmes au niveau de la syntaxe et de la concordance des temps parce que c'est la base, quand on corrige tout ça on commence à comprendre ces écrits. Ils ont de bonnes idées mais ils n'arrivent pas à les mettre sur papier. Donc commençons à corriger la syntaxe pour qu'on puisse comprendre le message que l'apprenant essaye de nous parvenir.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E4 : Aucun outil. On a un barème à suivre selon la production. C'est le seul outil présent.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E4 : ça c'est nécessaire si non l'évaluation est inutile. Il est nécessaire de rendre la copie mais surtout la corriger pour voir l'étudiant a bien compris les remarques et s'il va les appliquer pour la prochaine fois. Je lui demande de refaire sa production en respectant les remarques que j'ai proposées et je pourrais améliorer la note initiale s'il a bien recorrecté son travail.

Arwa : A quelle fréquence vous leur rendez leurs copies?

E4 : la plupart du temps. Et parfois on fait des évaluations en groupe et on les corrige en classe.

On ne doit pas attendre une seconde évaluation pour vérifier s'il a bien acquis ce qu'on veut qu'il apprenne. Je souligne les fautes, dans la marge, je mets des signes et à la fin je mets des remarques.

En fait il y a beaucoup de compétences à travailler pour aider les étudiants à réussir au DELF ce qui nous empêche de tabler sur l'écriture. De plus, avec un grand nombre d'étudiants c'est trop difficile, c'est un fardeau de faire toutes ces corrections. On a la même copie à corriger deux à trois fois, ce n'est pas facile de tout.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E4 : Apprendre comment on enseigne à bien écrire, comment les motiver parce que les étudiants n'aiment pas écrire. Ils considèrent que le français est une langue qu'ils ne vont pas utiliser dans l'avenir et qu'ils vont utiliser l'anglais. Donc comment motiver ces étudiants à aimer écrire et quelles sont les méthodes à utiliser avec les étudiants pour leur apprendre à écrire. Donc on doit se mettre dans la peau des étudiants afin de mieux comprendre tout ça.

Les étudiants se sentent obligés de suivre des cours de langue française.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture?

E4 : votre sujet pose problème au Liban et me tiens à cœur. En fait nous en tant que formateurs, on a tant besoin de tant de formations en technique d'écriture. Ce qu'on a appris à l'université c'est tout à fait de ce qu'on enseigne. On doit apprendre quelles sont les techniques qui fonctionnent avec les étudiants à l'université. C'est ce qui nous manque vraiment des formations et des formateurs qui nous sensibilisent à l'enseignement de l'écriture. L'écriture est nécessaire et importante à l'université et pour qu'un prof enseigne l'écriture, il doit être formé parce que moi je tâtonne avec les méthodes je tâtonne. Je fonctionne par tâtonnement et non pas par quelque chose que j'ai apprise dans le cadre d'une formation ou de mes études.

Entretien semi-dirigé 5

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E5 : Par rapport au diplôme, j'ai un master 2 en langue et littérature françaises de l'université libanaise et puis j'enseigne à l'université libanaise depuis 16 ans déjà, j'enseigne à la faculté des sciences, je donne une matière en troisième année intitulée « Techniques de l'expression » qui est axée sur des genres d'écrits comme par exemple, le résumé, le compte rendu, la synthèse, voilà. Je suis coordinatrice et je donne également des cours à la faculté de gestion, la langue des affaires, et je donne des cours de français à la faculté d'information pour les relations publiques, donc c'est du français spécialisé.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E5 : A mon avis, c'est écrire surtout avec clarté, concision, exactitude. C'est surtout aussi la variété sur un contenu bien organisé. Ce qui m'importe surtout, c'est la structure du texte, la structure des phrases par exemple, c'est rédiger des phrases courtes, emprunter un vocabulaire précis, employer le moins de mots possible pour exprimer le maximum de contenu.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E5 : Franchement non, on n'a pas suivi vraiment des cours qui ciblés sur l'écriture.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E5 : Effectivement, moi je donne à chaque fois que j'entre en classe, je donne une petite tâche parce que je fais des ateliers d'écriture à la fin de la période. On élabore des fiches pédagogiques d'habitude, donc il y a un schéma, il y a l'anticipation, la compréhension de l'oral, la phonétique, la production orale, la compréhension écrite, puis on fait un repérage, la conceptualisation, la systématisation et puis on arrive à la production écrite. Donc c'est à partir de tout ce schéma-là, la production devient pour nous un aboutissement, c'est un réinvestissement de tous les acquis langagiers. Moi je fais des jeux en parallèle,

parce que ça motive les étudiants et puis c'est ciblé sur de petits trucs, par exemple la syntaxe, le vocabulaire, les accords.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E5 : On élabore des fiches pédagogiques qui comportent différentes compétences et des thématiques variées. Nous travaillons selon la méthode actionnelle. Je leur propose des jeux, par exemple je peux sélectionner de courts extraits de textes et puis je demande de dégager de chacun d'eux cinq mots clés, puis je demande aux apprenants de choisir la série de mots la plus évocatrice pour eux, puis de rédiger un texte qui utilise tous les mots, l'ordre n'est pas important, c'est-à-dire, ils peuvent changer. Ou bien par exemple je peux leur demander de proposer un mot et d'écrire un petit paragraphe sur ce mot-là. Je peux également leur demander par exemple de commencer une histoire, de passer au tableau, un autre continue l'histoire et on arrive vraiment à une petite histoire qui est très jolie. Et je peux amener par exemple, un tableau, une toile et ils peuvent décrire de qui se passe. Des fois, je leur lis le début d'un roman et ils continuent. Des fois je propose une conclusion et eux ils commencent. De cette façon, chacun produit à sa façon parce que maintenant avec les mêmes mots, ils peuvent écrire des choses différentes.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E5 : Effectivement, ils ont beaucoup de difficultés, d'ordre surtout grammatical, lexical, les fautes d'accord, la conjugaison, au niveau de l'orthographe, au niveau de la longueur de la phrase, même au niveau des signes de ponctuation et des accents, qui des fois sont devenus des accessoires. Ils ont des difficultés linguistiques mais aussi du fond. Des fois, le fond est creux, il est insignifiant, il n'y a pas de culture et ils ne lisent pas, oui oui, il faut toujours donc y remédier, il faut les encourager à la lecture tout le temps. Et des fois, ils ne font pas le lien entre les leçons, la théorie et ce qu'ils doivent écrire, des fois ils n'utilisent pas dans leurs travaux les outils qu'on leur a donnés avant de commencer à rédiger, comme le lexique par exemple (dans des vidéos qu'ils ont visualisées ou dans une compréhension orale), des outils lexicaux ou bien des outils grammaticaux. Et nous, notre devoir c'est de les éclairer, de leur rappeler les objectifs effectivement de la leçon au début de chaque période, il faut signaler les objectifs, et quand ils commencent à rédiger aussi, il faut un peu les accompagner, il ne faut pas les laisser comme ça.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E5 : Moi, j'ai fait le PROFLE 1,2,3 et 4 avec l'institut français et je suis habilitée Delf, DalF, c'est-à-dire je corrige à l'institut français les copies des étudiants du B1, B2, A1, A2, voilà. Oui on a fait une formation à l'institut, mais j'ai complètement oublié son intitulé, on corrigeait des harmonisations, c'est-à-dire on étudie la consigne, on nous donne la même copie et puis on fait une harmonisation ensemble et on établit une grille d'évaluation à la suite de cette harmonisation. Ces formations sont gratuites et sur mesure puisqu'il y a un partenariat entre l'institut et l'université.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

E5 : Quand je fais les exercices avec les étudiants, on élabore la grille d'évaluation pour chaque genre d'écrit. Et puis, il y a cette même grille pour l'examen, on la met sur la copie de l'étudiant. Et puis je la remplis quand je corrige et puis il y a un code par exemple je trace les fautes d'orthographe, j'entoure le verbe etc... et il y a un petit code pour les phrases incorrectes je mets des accolades. C'est-à-dire il y a des codes. Dans certaines facultés, on montre aux étudiants l'examen partiel mais ils ne voient pas l'examen final.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E5 : D'habitude on fait un travail sur place et je corrige sur place pour chacun. Je fais des remarques à l'oral.

Arwa : Quels types de commentaires formulez-vous?

E5 : Tout d'abord je tiens à les encourager, les points positifs très bien, tu as respecté la technique par exemple, les objectifs sont atteints. Et puis je leur dis mais si tu avais fait ça, je voilà donc je rectifie c'est plutôt positif et je corrige après les fautes je leur dis par exemple, tu aurais pu faire ça, j'ai apprécié, j'ai beaucoup aimé ce que tu as fait ici parce qu'il faut les encourager si non ils vont détester l'écriture parce que l'acte de l'écriture devient de moins en moins aimé par les étudiants. Pour cela il faut les encourager et les motiver.

Arwa : Sur quoi portent ces commentaires ?

E5 : Moi tout d'abord je vois que la technique est là. Et puis le fond et les idées. Et puis bien sur le côté lexical et grammatical. Parce que moi je donne par exemple le niveau B2, pour le B2 c'est la technique et les idées je veux voir s'il a assimilé ce qu'on a travaillé, si son travail est cohérent.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E5 : La rétroaction c'est-à-dire les commentaires ? Oui on fait ça dans les cours qu'on a donnés en ligne. A la fin de chaque devoir noté, on a fait une petite fiche. Les fautes récurrentes, mais on a commencé par les aspects positifs par exemple, vous avez respecté la technique, cependant...

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E5 : on emploie toujours des grilles d'évaluation. Et sur la copie des étudiants j'écris toujours des commentaires positifs en dehors de la grille. Et je mets une note.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E5 : Oui je remets les devoirs notés aux étudiants pour qu'ils voient leurs fautes. A la fin de chaque unité, on fait un devoir noté.

Arwa : Est-ce que vous vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ? Pourquoi et comment ?

E5 : Des fois ils font une auto-correction, ils réécrivent leur texte par exemple parce qu'ils vont se rendre compte qu'ils peuvent faire mieux. Ils s'appuient sur le code. Les accolades, ce que j'ai entouré, les lignes par exemple et la grille d'évaluation et je peux aussi les aider parce que je suis là, parce qu'on fait ce travail en classe d'habitude. Ils s'appuient sur les grilles d'évaluation.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture?

La réécriture est importante parce que l'étudiant va se rendre compte qu'il peut faire mieux avec un peu d'attention. Une fois habitués, les obstacles tombent, les étudiants n'aiment pas écrire. Au départ c'est dur de les encourager à l'écriture parce qu'il y a un rejet de l'écriture. Et à priori, ils croient qu'ils ne savent pas écrire mais quand on fait de petits ateliers d'écriture ils se rendent compte ils sont capables de le faire, d'écrire quelques phrases comme il faut. Dans le cadre de cette formation, j'aimerais apprendre des tâches ciblées. Actuellement, je n'ai aucune idée parce qu'il n'y a pas de formations accès sur l'écriture. C'est très important d'avoir une formation parce que c'est une tâche très importante.

« Les paroles s'envolent mais l'écrit demeure ».

Je trouve aussi que le travail de groupe fonctionne très bien parce qu'ils s'entraident et chacun corrige l'autre.

Entretien semi-dirigé 6

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E6 : J'ai 44 ans, avec une expérience de plus de 25 ans dans l'enseignement préscolaire, un peu de plus de 10 ans dans l'enseignement universitaire. J'enseigne depuis 2009 à peu près le français langue étrangère dans diverses facultés, donc ça va de la faculté de génie, à la faculté des lettres et sciences humaines, à la faculté de tourisme, à la faculté des sciences infirmières, c'est un peu de tout que j'ai acquis une expérience un peu de tout du français et voilà je suis prête à toutes vos questions.

J'ai oublié de vous préciser que j'ai obtenu mon baccalauréat scientifique à l'époque, donc c'était en 94, j'ai suivi des études universitaires à la faculté des lettres et des sciences humaines, les quatre premières années c'était la littérature, l'analyse, les commentaires et la dissertation puis en master j'ai choisi l'option didactique et à ce moment-là que j'ai découvert un peu ma passion pour l'enseignement du français et non pas l'enseignement de la littérature.

Aussi j'ai oublié de vous dire que en 2003 je suis partie en France à Lyon 2 et j'ai obtenu une c'est à l'époque, c'était un DEA en littérature et en interaction.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E6 : C'est une question très large et il n'est pas facile à répondre à cette question parce que Bien écrire c'est un peu subjectif, mais en même temps bien écrire c'est savoir, donc on écrit donc il y a un destinataire et un destinataire donc on écrit pour qu'on soit lu

Bien écrire, c'est attirer et garder l'attention du lecteur ou de l'examineur. Bien écrire, c'est aussi la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la ponctuation tout ça, c'est bien écrire à mon avis.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E6 : Non, souvent on suivait les formations qui joignent les 4 compétences, la compréhension orale et la production orale et la production écrite et la compréhension écrite, on visait souvent les quatre compétences.

Etant donné que j'ai suivi des études en littérature françaises, on n'avait pas mal de modules qui visaient l'écriture. Il y avait techniques d'expression écrite,

On nous apprenait comment rédiger des rapports, des résumés tout ce qui est en rapport aux genres d'écrits universitaires précisément.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E6 : Par semestre, ça dépend des semaines en général, on fait 12 semaines par semestre. Une fois par séance, ils doivent rédiger un écrit que ce soit de 5 lignes jusqu'à 15 lignes, ça dépend de la tâche effectuée mais au moins une fois par séance ils doivent écrire quelque chose. Une fois par séance. Ça peut être individuellement ou collectivement par séance.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E6 : L'accompagnement, je leur dis qu'il faut bien lire la consigne et ils doivent principalement respecter la consigne pour ne pas aller hors sujet ou faire un contre-sens. Bien lire la consigne, se l'approprier après voir à qui il faut s'adresser etc., ce qui est demandé, donc ça c'est dans le premier temps après, ils doivent bien présenter les faits, c'est décrire les événements d'expérience c'est la tâche très difficile et savoir exprimer leur français souvent nos étudiants ne sont pas capables d'exprimer leur français ils font soit des fautes soit ils copient. Ils n'ont pas leurs propres opinions. Ils s'infiltrent les opinions des autres. C'est la principale lacune qu'ils possèdent.

Souvent aussi je leur demande une fois ayant approprié et lu la consigne ils doivent écrire tout ce qu'ils savent autour du sujet demandé, une sorte d'un Brainstorming, un remue-méninge.

Et souvent chaque étudiant et moi-même, on a des petits mots qu'on aime insérer aux écrits. On demande de préparer une liste qui ne dépasse les dix mots et la mettre dans un paragraphe et d'employer ces petits mots, ces mots qu'ils aiment utiliser et de les intégrer dans leurs écrits.

Là, c'est la première étape. La deuxième étape, je leur demande de bien organiser leurs idées sous forme de phrases, sous forme d'idées, des phrases complètes, de structurer leurs textes d'une façon cohérente, ordonner des paragraphes, l'idée la plus pertinente à l'idée la moins pertinente, d'enrichir leurs textes, voilà c'est la deuxième partie.

En troisième étape, c'est avant la mise en page, c'est avant la mise en propre, ils doivent vérifier s'il y a des erreurs, s'il y a des phrases incomplètes, je leur demande souvent d'écrire des phrases courtes et des paragraphes courts. Plus on élargit les idées, plus on tombe dans le piège des erreurs et les phrases incorrectes. Avec une mise en page très claire parce que ça facilite la tâche de l'écriture auprès de l'examineur parce que n'oublions pas qu'ils apprennent à écrire et ils ne sont pas des écrivains, ils sont des étudiants qui sont en train de rédiger des essais, soit des arguments, donc n'importe quel type d'écrit, c'est une tâche à accomplir. Ils doivent rédiger afin qu'ils soient évalués.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E6 : Ils n'aiment pas écrire, moi malheureusement, en corrigeant que ça soit à l'examen officiel ou bien à l'université, je vois des étudiants ayant très bien répondu aux questions de la compréhension écrite, les principales épreuves collectives et une fois arrivés à la production écrite, on trouve des productions blanches, ils n'écrivent rien du tout, et pourtant je sais qu'ils ont la capacité mais ils n'écrivent rien parce qu'ils n'ont pas envie d'exprimer leurs idées, de dire de quoi ils pensent, ils se suffisent des points et des notes qu'ils vont obtenir dans les autres compétences.

Souvent les étudiants et actuellement, la plus grande partie des étudiants ne lisent pas ou bien s'ils lisent, ils lisent des écrits scientifiques se rapportant principalement à leur domaine, ça c'est s'ils lisent et voilà la principale lacune et le principal facteur de ne pas bien écrire c'est parce qu'ils ne lisent pas et parce qu'ils n'écoutent pas les informations ou les nouvelles et tout ce qui est en rapport à la connaissance ou à la culture générale et donc par la suite ils ont une panne d'idées et ils ne vont plus par la suite maîtriser cette compétence d'écriture.

Donc voilà, tout simplement pour leur faciliter la tâche, je leur dis souvent écrivez clairement afin que je sache ce que vous êtes en train de dire. Soyez direct, soyez précis et de rédigez une seule idée par phrase, évitez les phrases interminables, je leur demande aussi dans une deuxième étape, d'écrire d'une façon concise, le moins mots possibles pour exprimer le maximum d'un contenu, je leur demande d'aller droit au but.

Dans un troisième temps, je leur demande d'écrire avec exactitude, je leur demande d'éviter les mots pauvres comme choses, comme objets tout ça, et trouvez les mots justes et adéquats au texte qu'ils ont à rédiger et par la suite d'essayer de varier, utiliser un vocabulaire varié, qu'ils fassent un écrit de différents types de phrases. Qu'ils soient plaisants à lire. Je ne leur demande pas d'être créatifs parce que la créativité est subjective...

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E6 : Oui, étant donné qu'on donne des cours de remise à niveau à l'université, donc on a déjà suivi des formations à l'institut français, ils ont la certification que tout le monde connaît, donc on nous procure des grilles d'évaluation qui vont nous permettre d'évaluer d'une façon objective les écrits. Elles contiennent différentes rubriques, tout est critérié. On ne peut pas échapper à plus de deux points dans la correction. Du moment où on a les 3 principales rubriques qui sont le respect de la consigne, la capacité à présenter les faits, la capacité à exprimer sa pensée, la cohérence, la cohésion, par la suite il y a la compétence lexicale, l'orthographe, l'étendue du vocabulaire, et finalement, il y a l'orthographe grammaticale, tout ce qui est en rapport à l'élaboration des phrases, au choix des temps verbaux, à la morphosyntaxe, donc tout ce qui est en rapport avec le genre et le nombre, tout ce qui est en rapport aux pronoms, etc.

Dans le cadre d'une formation pour la préparation au DALF C1, elle consistait à l'évaluation des productions écrites, mais elle n'était pas suffisante, quand on corrigeait des productions écrites, il y avait un décalage entre les correctrices. Il y avait souvent une grande différence des notes de la notation.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E6 : Pour évaluer l'écriture, on peut donner des fois des exemples types de productions.

Mais en corrigeant je prépare une petite, je note à part les différentes lacunes, les lacunes flagrantes, j'essaie de cibler où s'est posé le problème et on discutait ceci en classe, par la suite, je demande aux étudiants de corriger leurs propres copies en suivant une grille afin de s'autoévaluer. Je cible leurs lacunes mais en même temps je leur demande d'être plus conscients des erreurs qu'ils sont en train de faire.

Souvent j'explique à mes étudiants pourquoi j'ai souligné, pourquoi j'ai entouré, pourquoi j'ai encadré, chaque signe signifie une erreur différente.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E6 : Est-ce que vous pouvez expliquer la rétroaction ?

C'est lorsque les étudiants s'autoévaluent, c'est lorsqu'ils se corrigent, je leur demande ce qui a posé problème dans leurs productions, je leur demande d'écrire les problèmes ou bien les lacunes, les différents soucis qu'ils ont eus en rédigeant ou avant, pendant ou après la rédaction.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E6 : Je demande que ça soit clair, que la consigne soit respectée, que les phrases soient correctes et non pas interminables, je suis obligée de respecter une grille en même temps une consigne que j'ai posée et en même temps des acquis, des connaissances qu'ils ont déjà acquises antérieurement.

On accorde beaucoup d'importance aux différences critères mentionnés dans la grille d'évaluation adoptée par le CECR, et du moment où il y a souvent des écrits différents les uns des autres, je leur procure soit une boîte à outils soit je leur procure des critères ou bien des points auxquels ils doivent répondre une fois ayant terminé leurs productions pour savoir s'ils ont bien respecté tout ce qui a été demandé dans la consigne.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E6 : Dans les facultés où j'ai enseigné, c'est surtout des moyens primitifs qu'on utilise pour évaluer les étudiants, il n'y a pas de logiciels à peine stylo, feutre, tableau...

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E6 : Oui bien sûr. Ils prennent souvent une dizaine de minutes pour relire, pour voir si tout est clair, dans tout ce qui est évaluation, je leur donne du temps pour relire leurs copies et pour voir s'il y a des questions ou bien des soucis.

Arwa : C'est à quelle fréquence ?

E6 : Surtout quand il s'agit d'une évaluation continue, on nous demande de donner à l'administration trois notes de contrôle continu. Voilà, à peu près une fois sur deux.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ?

E6 : s'ils le désirent. Parce à vrai dire, on n'a pas beaucoup de temps.

Arwa : Comment le faire ?

E6 : Une fois ayant la grille d'évaluation, les notations sur leurs productions d'écrit, des fois, s'ils ont mal compris la consigne, je leur demande de réécrire, parfois, je les dirige un peu et par la suite ils peuvent formuler les idées qu'ils ont envie d'ajouter mais ils n'ont pas assez de temps, une fois désireux de réécrire leurs productions, ils doivent respecter la contrainte du temps.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Est-ce que vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E6 : Ils sont des adolescents, des futurs-adultes, on essaie de les encourager, tout dépend du sujet qui est traité, du degré de motivation qu'ils ont vis à vis du sujet pose des étudiants. La réécriture, ils peuvent la faire avec le nombre de modules, s'ils ont le temps je les encourage, mais malheureusement, je ne vois pas assez de motivation dans l'écriture.

Arwa : Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ?

E6 : Pourquoi pas ? Peut-être à l'heure actuelle, avec le confinement, avec les cours en ligne, ils peuvent être plus à l'aise dans la réécriture, avec l'enseignement à distance, ils auront plus de temps. Je pense qu'ils vont plus être à l'aise, ils ne vont pas être obligés d'aller se déplacer, aller assister aux cours, d'être au cours dans un amphithéâtre, ça va améliorer la situation.

Arwa : Et comment le feriez-vous ?

E6 : Souvent en envoyant soit des articles autour du sujet demandé, soit je leur demande de visionner des documentaires autour de sujet qu'on traite ensemble, je leur donne bien sûr des outils linguistiques qu'ils vont leur servir dans leurs écrits.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E6 : C'est surtout apprendre aux étudiants à suivre des stratégies où ils seront capables de rédiger un écrit même s'ils ne connaissent pas très bien le sujet autour duquel ils vont produire des écrits, leur montrer comment ils vont suivre les stratégies pour écrire malgré le non-intérêt vis-à-vis-du sujet.

Arwa : Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E6 : Non, pas tout à fait. Mais j'aimerais bien intégrer mais la technologie afin de partager la connaissance de tout niveau. Je vais m'attendre à une formatrice bien éveillée qui possède très bien les différentes théories du sujet et de l'apprentissage de l'écriture, et que ça soit un travail avec les collègues de toutes les facultés afin de partager les connaissances de chacune, et voilà.

Des écrits d'étudiants de tout niveau, de thématiques très variées, proposer une grille d'évaluation avec des notations communes qu'on va essayer de mettre en commun.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E6 : Alors, je dois vous dire que c'est un sujet qui me touche à fond, je me suis toujours posée la question pourquoi les étudiants n'écrivent pas comme il faut et pourquoi ils n'aiment pas écrire et vu que c'est la compétence la plus importante parce que si on apprend, c'est pour produire. Ça me touche à fond, la

situation ici nous montre qu'un grand nombre d'étudiants s'éloigne de ce domaine et disent souvent ça sert à quoi d'écrire, surtout en français, ça me touche à cœur, et puis j'ai envie de trouver une solution, ce n'est pas une solution magique, mais pourquoi ne pas s'entretenir avec des personnes du même domaine et essayer de trouver des solutions qui vont nous servir à long terme et qui peuvent aider les étudiants à mieux écrire.

Entretien semi-dirigé 7

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E7 : Bonjour, mon parcours a commencé à l'université libanaise même ça fait environ 15 ans que j'enseigne à l'université, j'ai eu ma licence en lettres françaises et puis mon master, et aussi je vise mon doctorat, je suis toujours doctorante. Donc j'enseigne le français scientifique à l'université libanaise dans la faculté d'agronome, ça veut dire mes étudiants vont des futures agronomes et à la faculté de gestion, j'enseigne comme des sessions mise à niveau et j'enseigne aussi le français des affaires dans le cursus.

En littérature française.

Une maîtrise en littérature oui.

Oui, plus à peu près 14ans. J'ai commencé en 2004. C'est 4 ans en contexte universitaire. Avant j'ai enseigné dans le secondaire, j'enseigne toujours les éducatrices dans des écoles techniques. Je suis dans le domaine de l'éducation mais c'est du point de vue école professionnelle, école technique pas cadre universitaire.

Oui c'est vrai, j'ai enseigné même à la faculté de sociologie, c'était avant ce n'est pas maintenant, j'ai arrêté là-bas à la faculté de sociologie mais nous dans le bureau de langue on se déplace c'est nécessaire.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E7 : Bien écrire c'est d'abord bien livrer le message, savoir quoi dire et savoir maîtriser la grammaire le vocabulaire la syntaxe de la phrase et donc bien écrire ce n'est pas seulement donner une idée c'est aussi bien la donner. Si moi je vais évaluer la production d'un étudiant ou d'une étudiante je vais l'évaluer de tous les points de vue. C'est la forme et le fond du message. Si on veut dire en bref.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E7 : Vous savez moi, je suis plutôt âgée j'ai plus que 40 ans, donc nous étions dans l'ancien programme. On avait toujours sur la littérature, sur l'analyse de la littérature. Ce n'est plus comme aujourd'hui. Aujourd'hui que ça soit en bac FR ou en bac libanais ils ont la production exacte sur la production écrite donc moi j'ai suivi en plus a cote de ma formation j'ai un diplôme en journalisme et non dans le cadre de ma formation en lettres. J'ai écrit comme (une remise des années) avant que je commence l'enseignement.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E7 : Je ne me souviens plus ça fait longtemps. Ça fait 20 ans. Oui oui c'est le style de presse. Vous savez le domaine du journalisme c'est un domaine très vaste, et ça peut aller vers la politique, vers la culture, vers la critique des romans donc le domaine est trop vaste donc j'arrive à enseigner dans des multiples formations.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E7 : Nous travaillons par module. Le module est parfois divisé en thèmes et sous-thèmes. Pour chaque thème on termine notre travail par une production écrite ça va être pour tout le thème travaillé. Nous travaillons le thème pour trois semaines. Chaque 3 semaines ils auront une production écrite. C'est la tâche finale, la tâche visée de chaque thème. Par semestre environ 4 modules. Nous avons au max, on ne peut pas tout compléter vous voyez la situation au Liban, le syllabus comprend 8 thèmes en général. 4 pour chaque semestre. Il y a des petits thèmes il y a des thèmes qui sont divisés en sous-thèmes. Donc ça varie un peu mais c'est généralement ça. Durant le semestre oui au max 8. Il faut aussi prendre en considération comment d'heures par semaine. Car il y a des universités des formations qui ont deux heures de français, il y a des formations qui ont 4 heures de français. ça revient au nombre d'heures. Ça varie entre 2 ou 4 heures je parle dans les facs scientifiques dans les facs où j'enseigne. Dans mes facultés, la fac d'agronomie donne par niveau 2 heures de français la fac de gestion donne durant un seul semestre pas sur deux semestres 4 heures par semaine. Aussi il faut prendre en considération l'horaire. Oui bien sûr. A la fac d'agronomie c'est le français de spécialité, c'est le français scientifique on n'aborde pas parce que le doyen c'est sa visée il veut que les étudiants maîtrisent le vocabulaire qu'ils apprennent durant les cours donc c'est proche de leurs cours. Tandis qu'à la fac de gestion on donne des sessions intensives de mise à niveau linguistique qui regroupent des sujets généraux et des sujets spécifiques. Durant ce semestre je donne le cours intensif comme le français des affaires qui très spécifique, de l'entreprise. Nous on commence toujours par puisque c'est la tâche visée, donc tout le module va nous mener à l'écrit, donc on commence toujours par une anticipation pour trouver le thème pour les motiver. On travaille l'oral, on travaille à partir de l'oral des notions grammaticales, des notions vocabulaires, des notions grammaticales et quand ils maîtrisent ce vocabulaire quand ils maîtrisent notre production écrite va toujours avec. C'est-à-dire si on a appris le conditionnel présent disons, la production écrite ils doivent réutiliser le vocabulaire appris, ils doivent réutiliser les notions grammaticales apprises, ils doivent prendre en considération toutes les remarques et les mettre, les appliquer dans les productions écrites. On va de A à Z.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E7 : Bien les difficultés qu'on rencontre fréquemment qui deviennent de plus en plus graves chaque année d'abord les difficultés de vocabulaire, les difficultés de l'écriture, on rencontre des copies on a devant nous des copies ça veut dire les étudiants écrivent avec le langage WhatsApp qu'ils utilisent. C'est pourquoi je vous ai dit au début c'est la régression de la langue française malheureusement. On ne sait pas quoi faire pour régler le problème. Deuxième problème que je ressens c'est le problème de la réutilisation, ils ont entre les mains le vocabulaire nécessaire pourquoi ne pas le réutiliser, c'est une sorte qui revient à la nonchalance au Liban des étudiants libanais en ce qui concerne le français. Pour certains oui, parce qu'ils ne lisent pas. Et vu qu'ils sont dans le domaine scientifique, peut-être ils croient que ce n'est pas nécessaire. Alors que nous on leur dit c'est la façade de votre travail. Moi je leur donne toujours cette remarque, si vous avez une lettre de motivation postulée a n'importe quel

travail et elle bourre de fautes d'orthographe et le vocabulaire n'est pas bien utilisé, vous échouerez. Mais moi-même je crois qu'il y a de la nonchalance peut-être parce qu'ils sont des futurs scientifiques. Je ne sais pas si c'est la raison. Il faut qu'on compare avec quelqu'un qui enseigne dans les facs de lettres. On comprendra cette réponse et deuxièmement ils n'intéressent pas ils disent que la production c quoi a quoi ça sert. Ils n'aiment pas rédiger. Généralement, les jeunes n'aiment pas rédiger ils écrivent sur WhatsApp en abrégé. Et ils écrivent comme ça la langue.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E7 : Oui on a subi une formation au bureau. C'était il y a une dizaine d'années sur le fait comment évaluer la production écrite. Et on a la grille d'évaluation de CECR. On note tous les points.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E7 : Je ne me souviens pas exactement car cela fait une dizaine d'années, mais je peux vérifier mes papiers. Expliquez comment le CECR évalue. Cela concerne l'explication des étapes de l'évaluation. Ce n'était pas une formation continue.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E7 : Pour l'évaluation, nous évaluons le contenu : est-ce qu'il peut exprimer ses idées, est-ce qu'il peut argumenter selon son niveau, est-ce qu'il peut décrire, est-ce qu'il respecte la consigne, le nombre de mots, et le type de texte. Nous vérifions également la cohérence du texte. Il doit y avoir un plan logique avec des connecteurs permettant le passage d'un paragraphe à un autre. Ensuite, nous corrigeons la grammaire, le lexique, la structure du texte, et la forme des phrases.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E7 : Bien sûr, même durant le module travaillé, les étudiants remettent leur production que je corrige et commente avec chaque étudiant. Parfois, durant les cours, je leur demande d'écrire sur le champ pour corriger et donner des remarques immédiatement. Chaque production est évaluée. Parfois, ils lisent leur production et nous essayons de faire une auto-évaluation, chacun critique son propre travail et identifie ce qui manque.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciels, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E7 : Nous utilisons les mêmes critères que pour l'évaluation, en nous concentrant d'abord sur le contenu, puis sur la forme.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E7 : Oui, bien sûr. Parfois, j'évalue personnellement et donne des remarques à chaque étudiant individuellement. Parfois, je donne des remarques globales et je demande aux étudiants de lire leurs productions et de relever eux-mêmes les remarques. L'évaluation consiste à corriger pour donner une note et à relever les erreurs. La correction est faite par l'étudiant et le professeur en même temps.

Arwa : C'est à quelle fréquence ?

E7 : Les heures étant limitées, nous ne pouvons pas le faire fréquemment. Ce n'est pas pour chaque thème, mais de temps à autre. À l'Université Libanaise, nous ne remettons pas les copies après les examens, elles restent à la faculté. Si un étudiant veut voir sa copie, il doit en faire la demande.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ?

E7 : Pour tous les aspects, nous ne pouvons pas donner d'importance à un aspect plus qu'un autre. Mais actuellement, il faut se concentrer un peu plus sur l'orthographe. En début d'année universitaire, nous faisons un test de positionnement et nous classons les étudiants par niveau (A1, A2, B1, B2, et C1). Les étudiants ayant un niveau C1 sont dispensés des cours de français. Il y a une grande diversité de niveaux parmi les étudiants.

Arwa : Comment le faire ?

E7 : Les étudiants ayant suivi un bac libanais sont influencés par la région et l'école d'où ils viennent. Ceux qui se présentent au bac français peuvent être excellents en matières scientifiques mais avoir des lacunes en français.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Ségué, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000). Selon Bucheton (1996), la réécriture permet de retravailler le texte en réfléchissant aux consignes personnalisées fournies par l'évaluateur. Proposez-vous à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E7 : Nous avons tous les niveaux, de A1 à B2. Oui, cette année, nous avons eu beaucoup de dispensés avec un grand nombre de B1 et environ 23 étudiants en A2. Nous n'avons pas ouvert une classe A1 car il y avait peu d'étudiants. Les étudiants sont classés par niveau après un test de positionnement.

Arwa : Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous l'introduisiez dans vos cours ?

E7 : Bien sûr. Malgré les moyens limités, nous essayons de motiver les étudiants. Nous utilisons des outils comme des LCD pour des projections, des enregistrements pour la correction phonétique, et des documents écrits et sonores. Nous fournissons les ressources et faisons les recherches.

Arwa : Et comment le feriez-vous ?

E7 : Pour l'examen final, non. Pour les tâches écrites, oui. Chaque production remise doit être corrigée. Les étudiants peuvent demander à réécrire en prenant en compte les remarques faites sur l'orthographe, la structure, etc.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'aimeriez-vous apprendre ?

E7 : Oui, la réécriture est également enseignée dans les écoles techniques où nous travaillons sur la réécriture de contes en poésie. L'obstacle majeur est que les étudiants ne s'intéressent pas à la production écrite et ne se sentent pas obligés de réécrire. Cela dépend de leur situation, de leur caractère, et parfois de leur nonchalance. Je ne peux pas les obliger à rendre une seconde version après avoir noté la première.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E7 : Oui, j'aimerais apprendre à travailler avec des logiciels pour aider les étudiants à écrire et à organiser des ateliers de réécriture, même dans les facultés scientifiques. Comprendre la psychologie des étudiants pour les motiver à écrire est également important. Suivre l'écriture contemporaine est crucial car les jeunes écrivent différemment de leurs aînés. J'aimerais contextualiser l'enseignement pour qu'il soit plus pertinent pour les étudiants, comme aborder des sujets locaux qui les touchent. La nouvelle orthographe française est un autre aspect à étudier, car elle n'est pas encore bien appliquée ici.

Bonne chance et courage.

Entretien semi-dirigé 8

Arwa : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle. Dans quel département vous enseignez ? Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant / professeur universitaire ?

E8 : Bonjour, pour moi j'ai suivi des études en lettres françaises et après la licence, j'ai poursuivi pour un master en lettres françaises, j'avais déjà commencé à enseigner dans des écoles, dans les classes complémentaires, et puis dans les classes secondaires et puis après à l'université, dans le cadre des remises à niveau linguistique, donc des cours de langue et non pas des cours de littérature, pas des cours de cursus en littérature française. Ces années d'enseignement m'ont permis vraiment d'avoir une certaine expérience et de voir quelles sont les différences entre l'enseignement scolaire et l'enseignement universitaire même si c'est juste pour des remises à niveau linguistique parce que les deux publics sont différents, les buts sont différents, ce qu'on demande aux apprenants est différents, et toutes les pratiques sont différentes, on ne vise pas les mêmes objectifs.

En contexte universitaire, presque une dizaine d'année ça fait presque dix ans d'expérience.

Je suis à la faculté des lettres et des sciences humaines, je suis passée dans le département de psychologie, et depuis déjà plusieurs années, je suis toujours au département de lettres françaises. J'enseigne aussi à la faculté de pédagogie, ça fait peut-être 3 ou 4 ans. J'ai donné des cours aussi pour les étudiants du centre de langues et de traduction. Ce sont tous des étudiants francophones.

Arwa : À votre avis, bien écrire, c'est quoi ?

E8 : Bien écrire, c'est pour certaines personnes, on considère l'écriture à partir du moment où on commence à mettre sur le papier certaines idées.

Personnellement pour moi, l'écriture commence avant. L'écriture commence au moment où on lit la consigne du sujet qu'il va falloir réfléchir, au moment où on commence à élaborer un certain plan pour inclure certaines idées et cette première étape d'approfondissement, de réflexion du sujet et d'élaboration de plan, et ce qu'on le Brainstorming par lequel on doit toujours commencer, il est extrêmement important parce que c'est ce qui donne de la matière dans la phase qui suit pour que l'on puisse écrire donc ça ne sert rien de commencer à écrire si on n'a pas construit un plan, un plan détaillé, si on ne sait pas de quelles idées on va parler et si on n'a pas dans la tête des exemples pour concrétiser les arguments que nous allons avancer ou toute autre idée que nous voudrions inclure dans l'écriture.

Ecrire c'est à la fois et d'abord, réfléchir et puis écrire, mettre sur le papier des idées.

Arwa : Durant votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'écriture ?

E8 : Non, pas précisément, non, il n'y a pas de cours qui portent spécifiquement sur l'écriture, mais si j'essaie de rapprocher quelque chose, je dirais par exemple, les cours de contraction et synthèse de texte, ça peut être en quelque sorte un exercice d'écriture, pas que d'écriture, à part ça, les autres n'ont rien à voir avec les activités d'écriture, c'est purement de la littérature. Mais aucun cours qui porte spécifiquement sur l'écriture.

Arwa : Combien de tâches d'écriture donnez-vous à vos étudiants par cours et par semestre ?

E8 : Je ne sais pas. Pour moi personnellement, ça fonctionne par unité, par unité d'apprentissage, dans les méthodes que nous utilisons, il y a des unités et il y a toujours à la fin de l'unité, une tâche à réaliser par l'apprenant, bien sûr pour arriver à réaliser cette tâche à la fin, il faut que dès le début toutes les compétences et les activités langagières soient vraiment travaillées en alternant l'oral, l'écrit, la production et la compréhension orales et écrites, ce qui fait que au moins, pour finir une unité, il faut que nous ayons travaillé, même si ce sont de petits exercices d'écriture, même ça, ça peut être 2 ou 3 fois des activités d'écriture, soit ça peut-être en classe, ça peut-être collaboratif, soit je demande aux apprenants d'écrire quelque chose à la maison et puis dans la séance qui suit, on peut mettre en commun, on peut voir ce qu'ils ont pu faire.

Ce sont des activités qui ont des objectifs, je vise quelque chose de très précis, il faut vraiment viser quelque chose et non pas être dans le général, il faut préciser pour que je suis puisse être capable de les

évaluer et savoir s'ils ont su le faire ou non. Ça peut être un objectif grammatical, linguistique, ça peut être pragmatique, par exemple écrivez un seul argument pour convaincre quelqu'un. Ça dépend du contexte qu'on est en train de travailler.

Ça dépend de combien d'heures d'enseignement que j'ai pour le cours. Des fois on a 80, 60 ou bien 40 heures pour un cours. On n'est toujours capable d'aller dans une progression complète avec la méthode utilisée. Nous avons besoin de bien travailler pour que l'apprenant sera bien capable d'effectuer la tâche, ça dépend des besoins d'apprenants et des objectifs. On n'a pas un nombre d'heures précis pour l'écriture. Au moment où je me rends compte que je dois travailler dans une activité pour atteindre un objectif, je le fais pour qu'on puisse collaborer à ce que l'apprenant accomplisse la tâche finale, ça dépend des objectifs, qu'est-ce que j'ai besoin de leur apprendre à faire.

Arwa : Comment accompagnez-vous vos étudiants dans les tâches d'écriture que vous leur proposez dans vos cours ?

E8 : Qu'est-ce que vous voulez dire par accompagner ? Tout d'abord et toujours, la consigne doit être bien détaillée, tous les détails que l'étudiant souhaite savoir se trouvent dans la consigne, tout est clair, elle développe les parties de la production à écrire et donc il n'a pas besoin en principe de poser davantage de questions.

Ensuite, le plus souvent au cours des premières séances, les étudiants au début d'un cours ne savent pas réfléchir et ils ont l'habitude de commencer à écrire sans préparer un plan, donc il faut d'abord leur donner l'habitude de faire un plan au début d'un cours mais on le fait en commun et on se met d'accord sur le plan écrit au tableau, ensuite je leur demande de le suivre. Puis, je leur demande de faire en groupes parce que c'est plus motivant pour les apprenants, et mon but ce n'est pas d'évaluer les compétences individuelles, mais de le faire acquérir des compétences qui puissent leur servir à écrire plus facilement lorsqu'ils seront tous seuls. Donc, je vous ai parlé de la consigne, du plan, et beaucoup de fois, on n'a pas beaucoup de temps, je divise la classe par exemple, je demande à un groupe de rédiger une partie et puis à un autre une autre partie parce que ça prend du temps. Les activités d'écriture ça prend du temps.

Arwa : Comment expliquez-vous les difficultés que rencontrent vos étudiants lorsqu'ils écrivent /rédigent leurs travaux universitaires ?

E8 : Les difficultés sont d'ordres différents. Tout d'abord pour comprendre la consigne, pour trouver les idées, comprendre les idées, pour classer les idées et essayer d'élaborer un plan qui soit logique à la fois et qui puisse aboutir à une synthèse.

Et puis il y a les difficultés de l'écriture, au niveau du lexique, au niveau de la syntaxe. La syntaxe est très importante, mais le reste est un peu moins important que le contenu, c'est-à-dire que moi normalement, je m'attarde beaucoup plus sur la construction et le contenu du texte, de ce qu'ils ont écrit, beaucoup plus que sur les fautes d'orthographe ou bien un mot qui est mal utilisé, beaucoup plus que ça. Parce qu'après l'expérience, j'ai découvert que le niveau linguistique il veut progresser beaucoup plus facilement que cette première partie du travail et qui est rattachée au plan et aux idées. Si l'apprenant n'apprend pas à réfléchir et à mettre un plan logique qu'il puisse suivre, ça c'est très grave, même si on acquiert le niveau linguistique, même si on l'améliore. Si on n'a pas quelque chose d'intéressant, de bien construit à dire, ça ne sert à rien.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E8 : Si la syntaxe de la phrase n'est pas bonne, on n'arrive plus à comprendre, parce que la langue c'est un outil finalement. Une faute d'orthographe ou bien un temps verbal, ça ne change pas le sens, mais la syntaxe de la phrase est beaucoup plus importante parce qu'elle peut entraver la compréhension du lecteur. Donc il faut faire attention à la syntaxe. Et on remarque toujours que dans les grilles d'évaluation, il y a beaucoup d'éléments, donc tout compte, mais on ne peut pas insister sur tout et demander à l'apprenant de tout faire. Si la syntaxe est défectueuse on ne comprend plus. L'important c'est qu'il sache nous faire parvenir une idée.

Arwa : Durant votre parcours professionnel, avez-vous suivi des formations portant spécifiquement sur l'évaluation des travaux universitaires ?

E8 : Aucune. J'ai suivi des formations mais aucune qui porte sur l'évaluation des travaux écrits à l'université.

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ?

E8 : En général, lorsque je leur demande d'écrire, soit je ramasse les feuilles et je vais lire, soit on essaie d'évaluer en classe si on a le temps, ou bien si c'est un travail qui a été fait à la maison, donc on essaie de mettre en commun en classe pour évaluer. Beaucoup de fois, je leur demande tout d'abord après avoir fait une petite correction du plan, je leur demande une auto-évaluation avant d'évaluer moi-même, parce qu'il y a beaucoup de fois où ils découvrent eux-mêmes. L'une des façons que je trouve extrêmement efficace c'est de demander aux apprenants lorsqu'ils ont déjà écrit leurs textes de délimiter pour moi chacune des parties de ce texte de sorte à ce qu'ils puissent le ramener au plan qu'ils ont suivi. C'est en quelque sorte une marche arrière. Dites-moi cette partie du plan ou est-ce qu'elle est dans votre écriture e celle-ci ou est-ce que vous l'avez développée et celle-là. Beaucoup de fois ils n'arrivent pas à le faire et ils découvrent qu'ils n'ont pas respecté le plan, et que c'est pour cela que leur écriture gagnerait à être améliorée à plusieurs niveaux. Donc ils se rendent toute de suite compte que Comme ça ils vont comprendre qu'une idée du plan doit être développée dans un paragraphe et non pas dans tous les paragraphes, ça c'est l'une des façons pour évaluer aussi, s'ils sont capables de faire marche arrière du texte au plan, c'est que pour démarrer la technique est bonne. et après on s'occupe d'autre chose, donc c'est bien fait. Donc, il y a une auto-évaluation, il y a une discussion et après si c'est quelque chose que j'ai ils vont voir quelles sont mes remarques. Sinon je donne mon avis moi aussi à la fin.

Arwa : Est-ce que vous laissez des traces sur les copies des étudiants ?

E8 : Oui, pas pour les évaluations finales parce que nous autres à l'université, nous n'avons pas le droit de rendre les copies de l'évaluation finale et le temps d'ailleurs parce que je mets une note. A l'université, pour l'examen final, je n'écris pas de notes, parce que ça ne sert à rien, je ne vais pouvoir les leur rendre, mais au cours de l'année si bien sûr pour que l'apprenant soit capable de savoir qu'est-ce qui est bon, qu'est ce qui n'est pas bon, qu'est-ce qu'il faut améliorer, qu'est-ce qu'il a réussi à faire ou pas encore.

Arwa : Vous voulez dire que ce sont des commentaires que vous fournissez aux étudiants ?

E8 : J'écris des fois des commentaires, quand c'est une toute petite rectification ou bien que je veux signaler par exemple une petite erreur linguistique, grammaticale, etc., j'entoure et puis au début de l'année, je me mets d'accord avec eux que O c'est orthographe, V c'est vocabulaire, C c'est conjugaison, etc. donc dès que j'écris C, donc il y a un problème dans la conjugaison quelque part dans le verbe que j'ai souligné, maintenant quand il s'agit d'une idée, d'un axe de pensée ou bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas, j'écris. Non, je ne dis pas que j'écris plein de commentaires, mais j'écris quand il y a vraiment quelque chose que je ne peux pas exprimer par une abréviation.

Arwa : Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E8 : Quand ce sont des productions complètes, donc il y a des arguments, c'est argumentatif, des fois par exemple, l'argument n'est pas logique ou bien, l'exemple ne vient pas étayer vraiment l'argument, donc il y a une contradiction ou bien chacun va d'un côté, ou bien c'est quelque chose qui se répète, ce genre de choses. Là aussi voilà, on parle aussi d'idées, sur l'agencement des idées, et encore une fois je vous dis tout ce qui est linguistique, grammatical même syntaxique, il est beaucoup plus facile à corriger, à rectifier et à faire acquiescer que toute la partie de l'élaboration de la pensée, l'autre, elle est beaucoup plus difficile et c'est la base de toute écriture et en plus elle a l'avantage d'être quelque chose de transversal parce que quand on a appris à élaborer un plan, on peut le faire à l'oral et à l'écrit, donc l'apprenant il gagne beaucoup.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E8 : Oui, enfin, je ne sais pas ce que vous voulez dire par rétroaction, il y a bien sûr les commentaires, des fois je leur demande de réécrire selon ce que j'ai commenté mais je ne vous dis pas que les étudiants le font continuellement et que en fait je n'ai pas le temps de vérifier une deuxième fois. Ce n'est pas un cours d'écriture, j'ai d'autres tâches aussi à faire faire, j'ai d'autres compétences à travailler, donc je ne peux pas passer la totalité du temps qui m'est accordé à leur faire écrire et réécrire pour améliorer etc. Mais il y a des fois lorsque je remarque qu'il y a un problème que j'ai vu se répéter dans plusieurs copies, on fait une sorte de remédiation. Donc des fois, ça peut porter sur un objectif grammatical, une conjugaison, un emploi de temps, ça peut porter sur mille et une choses, et ça peut être plusieurs, donc on fait une toute petite remédiation assez rapide pour s'attarder et puis après ce sont les commentaires, donc voilà voyez pourquoi j'ai écrit ceci, j'ai noté comme ça, parce que vous n'avez pas parlé de ça, parce que ce vous dites n'est pas logique, parce que c'est incomplet, parce qu'il n'y a pas d'exemples, etc.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ? Pour chaque aspect mentionné : Pourquoi considérez-vous cet aspect comme important ?

La plupart du temps c'est l'élaboration de la pensée. Le plus important pour moi, c'est que l'apprenant soit capable d'élaborer un plan détaillé avec des exemples avec les connecteurs logiques à utiliser, et des fois que je ne demande que le plan parce que je donne toujours au début de l'année, on explique les types de plans et je leur donne des fiches sur lesquelles il y a la construction du plan, en combien de parties, les connecteurs à utiliser, donc c'est très schématisé. Leur niveau linguistique et grammatical s'améliore tout au long du cours, mais ça ne sert à rien pour moi d'améliorer ça et ils arrivent à la fin du cours, ils ne savent pas comment construire leur pensée et agencer les idées.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciel, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E8 : Malheureusement, dommage non parce que à l'université libanaise, nous n'avons pas de connexion. Les salles de cours de la faculté de lettres n'ont aucune sorte d'équipement, donc j'arrive en trébuchant mon propre ordinateur, haut-parleurs, etc. la connexion interne aurait pu beaucoup vraiment élargir l'éventail, et des ressources que j'aurais pu utiliser par exemple pour leur faire travailler des choses qui sont assez amusantes et en même temps très enrichissantes. Bon, des fois, je leur demande de les faire à la maison, mais ils ne le font pas toujours. J'ai déjà suivi à mon initiative personnelle deux formations très courtes sur les ressources, tout ce qui est internet, certains sites comment faire, etc., mais pas pour l'évaluation des écrits.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E8 : L'évaluation finale, on ne la rend jamais, on n'a pas le droit. Tout au long de l'année, tout ce qu'on fait comme activités d'écriture, soit on le corrige en classe, sur le vif, soit on

Tout ce qu'on fait comme activité de l'écriture, je lis, je commente, je note, je le rends, on discute en classe, je rends toujours, mais les évaluations finales non. On n'a pas le droit. Oui, je leur demande de réécrire rarement j'ai le temps de réécrire en classe. L'obstacle pour faire écrire les travaux aux élèves c'est le temps aussi. Il faut avoir un temps consacré à l'écriture.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à modifier leur perception du processus d'écriture. Selon Bucheton (1996), la réécriture permettrait au scripteur de retravailler son texte en réfléchissant à ses propres difficultés à la lumière des consignes personnalisées que lui aurait fournies un évaluateur. Est-ce que vous vous proposez à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E8 : Si, je propose de réécrire non pas toute la production, mais certaines parties, je propose de réécrire une introduction car il y a une certaine technique, des parties à respecter mais pas la totalité du travail. Je demande quelque chose. Je demande parfois de réécrire tout ce qui est discuté parce qu'il y a déjà des travaux collectifs avant. On écrit toujours le plan au tableau.

Je leur demande certaines parties à tous les groupes, quand on travaille en classe, c'est presque on travaille en groupe. La réécriture c'est presque toujours en groupe car je n'aurai jamais le temps de faire corriger à tous les étudiants. C'est un travail collectif, donc c'est une réécriture collective. A la maison, ils ont leur temps, je leur demande de réécrire à la maison toute la production.

Arwa : Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous prévoyiez l'introduire dans vos cours ? Si oui : Comment le feriez-vous ? Si non : quels obstacles vous empêcheraient de l'introduire ?

E8 : L'obstacle majeur c'est toujours le temps, parce qu'on a des cours avec très peu d'heures. Un nombre d'heure assez limite. Pour moi, La réécriture est très importante, des fois,

Je demande de réécrire des contes, faire réécrire un conte connu, c'est plutôt inventif plus qu'à un caractère d'amélioration un texte. Faire écrire, c'est animé un atelier d'écriture Il y a un site extrêmement important, dans les écoles, il y a tous les éléments sur le site qui permettent de construire un conte, une construction assez précise, il y avait une connexion internet.

Je ferai faire des ateliers d'écriture par groupe et puis une partie individuellement, il faudrait penser à finir une tâche finale. Ça dépend du public. J'ai déjà pensé à ça.

Beaucoup d'enseignants ne savent pas faire un atelier d'écriture parce qu'ils manquent de formations.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? Avez-vous des idées de formation qui pourraient mieux vous outiller dans l'accompagnement de vos étudiants dans leurs tâches de réécriture ?

E8 : Il va sûrement y avoir au début une partie théorique, la définition de l'écriture, les contraintes qui facilitent l'écriture, quand je sais ce qui est demandé donc l'objectif sera bien défini, ça rend les choses faciles, l'enseignant doit comprendre la richesse et la complexité de l'écriture. Ecrire c pas faire des phrases.

On va dans le pratique, on propose des activités, comment faire pour améliorer les idées, apprendre à l'élaboration d'un plan, proposer la réécriture en quoi elle peut être utile

Ecrire : et en temps d'organisation ça peut-être une réécriture, on met le plan au tableau et à leur tour ils doivent rédiger et c'est presque dans même système scolaire on n'a pas le temps de la réécriture. Les élèves ne savent pas réfléchir à leurs idées.

A l'école, ils accordent beaucoup d'importance à l'apprentissage, à l'enseignement du français comme langue tout ce qui linguistique.

Le Liban est considéré comme un pays francophone, mais c'est un pays où la langue française perd du terrain, et très rapidement et c'est l'anglais qui est en croissance permanente qui de plus en plus adopte surtout les jeunes.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E8 : Certaines pratiques sont liées aux systèmes scolaires, ils ne sont pas motivants pour les élèves universitaires, pour les apprenants. De toute façon, il faut enseigner le français et essayer d'introduire de nouveaux éléments liés à la technologie parce que ça facilite la tâche aux enseignants et aux apprenants pour leur motiver en suivant des sites sur internet pour bien apprendre comment écrire bien le français et d'essayer de changer l'idée sur le fait que le français est difficile, il ne faut pas être trop pointilleux, il y a

des formations sur le statut de l'erreur le faire aux enseignants aussi, pour les insister à ne pas s'attarder sur certaines erreurs, on ne peut pas tout corriger, on arrive toujours à encourager

Les enseignements sont besoins de bien formes, on a beau être créatifs très enthousiasme avec beaucoup d'idée. Les formations sont toujours les bienvenues.

Entretien semi-dirigé 9

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E9 : Je ne me souviens pas exactement car cela fait une dizaine d'années, mais je peux vérifier mes papiers. Expliquez comment le CECR évalue. Cela concerne l'explication des étapes de l'évaluation. Ce n'était pas une formation continue.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E9 : Pour l'évaluation, nous évaluons le contenu : est-ce qu'il peut exprimer ses idées, est-ce qu'il peut argumenter selon son niveau, est-ce qu'il peut décrire, est-ce qu'il respecte la consigne, le nombre de mots, et le type de texte. Nous vérifions également la cohérence du texte. Il doit y avoir un plan logique avec des connecteurs permettant le passage d'un paragraphe à un autre. Ensuite, nous corrigeons la grammaire, le lexique, la structure du texte, et la forme des phrases.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E9 : Bien sûr, même durant le module travaillé, les étudiants remettent leur production que je corrige et commente avec chaque étudiant. Parfois, durant les cours, je leur demande d'écrire sur le champ pour corriger et donner des remarques immédiatement. Chaque production est évaluée. Parfois, ils lisent leur production et nous essayons de faire une auto-évaluation, chacun critique son propre travail et identifie ce qui manque.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciels, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E9 : Nous utilisons les mêmes critères que pour l'évaluation, en nous concentrant d'abord sur le contenu, puis sur la forme.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E9 : Oui, bien sûr. Parfois, j'évalue personnellement et donne des remarques à chaque étudiant individuellement. Parfois, je donne des remarques globales et je demande aux étudiants de lire leurs productions et de relever eux-mêmes les remarques. L'évaluation consiste à corriger pour donner une note et à relever les erreurs. La correction est faite par l'étudiant et le professeur en même temps.

Arwa : C'est à quelle fréquence ?

E9 : Les heures étant limitées, nous ne pouvons pas le faire fréquemment. Ce n'est pas pour chaque thème, mais de temps à autre. À l'Université Libanaise, nous ne remettons pas les copies après les examens, elles restent à la faculté. Si un étudiant veut voir sa copie, il doit en faire la demande.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ?

E9 : Pour tous les aspects, nous ne pouvons pas donner d'importance à un aspect plus qu'un autre. Mais actuellement, il faut se concentrer un peu plus sur l'orthographe. En début d'année universitaire, nous faisons un test de positionnement et nous classons les étudiants par niveau (A1, A2, B1, B2, et C1). Les étudiants ayant un niveau C1 sont dispensés des cours de français. Il y a une grande diversité de niveaux parmi les étudiants.

Arwa : Comment le faire ?

E9 : Les étudiants ayant suivi un bac libanais sont influencés par la région et l'école d'où ils viennent. Ceux qui se présentent au bac français peuvent être excellents en matières scientifiques mais avoir des lacunes en français.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000). Selon Bucheton (1996), la réécriture permet de retravailler le texte en réfléchissant aux consignes personnalisées fournies par l'évaluateur. Proposez-vous à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E9 : Nous avons tous les niveaux, de A1 à B2. Oui, cette année, nous avons eu beaucoup de dispensés avec un grand nombre de B1 et environ 23 étudiants en A2. Nous n'avons pas ouvert une classe A1 car il y avait peu d'étudiants. Les étudiants sont classés par niveau après un test de positionnement.

Arwa : Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous l'introduisiez dans vos cours ?

E9 : Bien sûr. Malgré les moyens limités, nous essayons de motiver les étudiants. Nous utilisons des outils comme des LCD pour des projections, des enregistrements pour la correction phonétique, et des documents écrits et sonores. Nous fournissons les ressources et faisons les recherches.

Arwa : Et comment le feriez-vous ?

E9 : Pour l'examen final, non. Pour les tâches écrites, oui. Chaque production remise doit être corrigée. Les étudiants peuvent demander à réécrire en prenant en compte les remarques faites sur l'orthographe, la structure, etc.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'aimeriez-vous apprendre ?

E9 : Oui, la réécriture est également enseignée dans les écoles techniques où nous travaillons sur la réécriture de contes en poésie. L'obstacle majeur est que les étudiants ne s'intéressent pas à la production écrite et ne se sentent pas obligés de réécrire. Cela dépend de leur situation, de leur caractère, et parfois de leur nonchalance. Je ne peux pas les obliger à rendre une seconde version après avoir noté la première.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E9 : Oui, j'aimerais apprendre à travailler avec des logiciels pour aider les étudiants à écrire et à organiser des ateliers de réécriture, même dans les facultés scientifiques. Comprendre la psychologie des étudiants pour les motiver à écrire est également important. Suivre l'écriture contemporaine est crucial car les jeunes écrivent différemment de leurs aînés. J'aimerais contextualiser l'enseignement pour qu'il soit plus pertinent pour les étudiants, comme aborder des sujets locaux qui les touchent. La nouvelle orthographe française est un autre aspect à étudier, car elle n'est pas encore bien appliquée ici.

Bonne chance et courage.

Entretien semi-dirigé 10

Arwa : Lorsque vous évaluez l'écrit dans les tâches d'écriture, comment le faites-vous ? Quels types de commentaires formulez-vous ? Sur quoi portent ces commentaires ?

E10 : Je m'appuie sur plusieurs critères pour évaluer les écrits des étudiants. J'examine d'abord la clarté des idées et la structure de l'argumentation. Ensuite, j'évalue la cohérence et la fluidité du texte, ainsi que l'utilisation appropriée des connecteurs logiques. Les commentaires portent généralement sur la pertinence du contenu, le respect des consignes, et les aspects linguistiques comme la grammaire, le vocabulaire, et l'orthographe.

Arwa : Offrez-vous de la rétroaction à vos étudiants à propos des tâches écrites que vous leur proposez ?

E10 : Oui, je fournis toujours une rétroaction détaillée. Je commente directement sur leurs copies, soulignant les points forts et les faiblesses. J'encourage les étudiants à exprimer leurs idées clairement et à structurer leurs arguments de manière logique. Je les guide aussi sur la correction grammaticale et lexicale, et je leur donne des suggestions pour améliorer leur écriture.

Arwa : Lors de l'évaluation d'un travail écrit, à quels aspects accordez-vous le plus d'importance ?

E10 : J'accorde une grande importance à la clarté et à la cohérence des idées. Je vérifie si l'étudiant respecte les consignes, le type de texte demandé, et le nombre de mots. La capacité à argumenter et à décrire selon le niveau attendu est également cruciale. La correction grammaticale et la richesse du

vocabulaire sont des aspects également importants, mais le contenu et la structure du texte sont prioritaires.

Arwa : Quels outils employez-vous (logiciels, etc.) pour commenter ou offrir de la rétroaction des travaux écrits de vos étudiants ?

E10 : J'utilise des logiciels de traitement de texte avec des fonctionnalités de commentaires, comme Microsoft Word. Je peux aussi utiliser des plateformes éducatives en ligne qui permettent de fournir des rétroactions détaillées. Ces outils facilitent la correction et permettent aux étudiants de recevoir des commentaires précis et constructifs.

Arwa : Rendez-vous les travaux corrigés aux étudiants après l'évaluation ?

E10 : Oui, je rends toujours les travaux corrigés aux étudiants. Je leur donne des remarques individuelles pour qu'ils comprennent leurs erreurs et sachent comment s'améliorer. Parfois, je partage aussi des remarques globales avec toute la classe pour aborder les erreurs courantes. Les étudiants peuvent toujours consulter leurs copies corrigées pour mieux comprendre les points à améliorer.

Arwa : C'est à quelle fréquence ?

E10 : La fréquence des évaluations dépend des thèmes abordés et du calendrier académique. Nous ne pouvons pas le faire pour chaque thème en raison des heures limitées. Les copies d'examen restent à la faculté, mais les étudiants peuvent les consulter sur demande. Les commentaires et les évaluations des travaux écrits sont faits régulièrement tout au long de l'année.

Arwa : Est-ce que vous leur permettez de réécrire leurs travaux ?

E10 : Oui, je permets aux étudiants de réécrire leurs travaux en prenant en compte les commentaires et les corrections que je leur ai donnés. Cela les aide à améliorer leur écriture et à mieux comprendre leurs erreurs. En début d'année, nous faisons un test de positionnement pour classer les étudiants par niveau, ce qui nous permet d'adapter les exercices de réécriture à leurs besoins spécifiques.

Arwa : Comment le faire ?

E10 : Les étudiants qui ont suivi un bac libanais montrent souvent des compétences différentes selon la région et l'école d'où ils viennent. Ceux qui passent le bac français peuvent être excellents en sciences mais avoir des lacunes en français. Nous nous adaptons à ces différences en proposant des exercices spécifiques pour chaque niveau.

Arwa : Plusieurs chercheurs montrent que l'apprentissage de l'écriture implique une phase de réécriture (Oriol-Boyer, 1990 ; Séguy, 1994 ; Bucheton, 1995, 2000 ; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000). Selon Bucheton (1996), la réécriture permet de retravailler le texte en réfléchissant aux consignes personnalisées fournies par l'évaluateur. Proposez-vous à vos étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux écrits réalisés dans vos cours ?

E10 : Oui, je propose souvent à mes étudiants de réécrire certaines parties de leurs travaux en se basant sur mes commentaires. Nous avons des étudiants de tous niveaux, de A1 à B2, et je les encourage à retravailler leurs textes pour améliorer leurs compétences en écriture. La réécriture est une partie intégrante de l'apprentissage.

Arwa : Sachant que la réécriture présente des avantages sur les plans cognitif et affectif des étudiants, est-ce envisageable que vous l'introduisiez dans vos cours ?

E10 : Bien sûr, nous intégrons déjà la réécriture dans nos cours. Malgré les moyens limités, nous utilisons divers outils pour rendre le processus intéressant, comme des projections et des enregistrements pour la correction phonétique. Les ressources que nous fournissons aident les étudiants à se concentrer sur leurs points faibles et à s'améliorer progressivement.

Arwa : Et comment le feriez-vous ?

E10 : Pour les examens finaux, non. Mais pour les tâches écrites, oui. Chaque production remise est corrigée et les étudiants sont encouragés à réécrire en tenant compte des remarques sur l'orthographe, la structure, etc.

Arwa : Si vous aviez une formation de 6 heures pour que vos étudiants s'améliorent sur le plan des habiletés scripturales, qu'aimeriez-vous apprendre ?

E10 : Je voudrais apprendre à utiliser des logiciels pour aider les étudiants à écrire, et à organiser des ateliers de réécriture dans différentes facultés. Comprendre la psychologie des étudiants est également essentiel pour les motiver à écrire. Il est important de suivre les tendances de l'écriture contemporaine pour rester pertinent. Je souhaite aussi contextualiser l'enseignement en travaillant sur des sujets locaux qui touchent directement les étudiants.

Arwa : Nous arrivons à la fin de l'entretien, avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture ?

E10 : Oui, j'aimerais approfondir mes connaissances sur l'utilisation de la nouvelle orthographe française, car elle n'est pas encore bien appliquée ici. J'aimerais aussi travailler sur des projets locaux pour rendre l'enseignement plus pertinent pour les étudiants. Travailler avec des articles ou des sujets qui touchent leur quotidien pourrait vraiment faire une différence.

Bonne chance et courage.

ANNEXE J

Synthèse des résultats de l'analyse des besoins par thèmes

Thèmes	Catégories
Besoin de formation en matière d'enseignement de la réécriture	<p>Les enseignants interrogés ont tous exprimé leur besoin de se former à l'écriture et, en particulier, à l'enseignement de la réécriture. Ils ont mentionné qu'ils n'avaient pas suivi de formation ou de cours universitaire sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, et qu'ils manquent de savoirs scientifiques « sur les différents concepts et théories se rapportant à l'écriture et sur la réécriture ».</p> <p>Certaines ont également évoqué la « pertinence de la réécriture » dans leurs cours. Quelques-unes ont souligné leur méconnaissance du sous-processus de réécriture.</p>
Manque d'outils en matière d'enseignement de la réécriture	<p>Neuf enseignants ont exprimé leur manque d'outils en matière de l'écriture et leur besoin d'outils afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture. Leur principale préoccupation était de savoir « comment aider leurs étudiants à mieux écrire », autrement dit, « comment outiller les apprenants à réécrire ».</p>
Pratiques d'évaluation de l'écriture	<p>Les enseignants considéraient l'évaluation des travaux des étudiants comme « un fardeau ». Interrogées sur leurs pratiques d'évaluation, certaines hésitaient entre plusieurs réponses.</p> <p>La réponse la plus fréquente était la correction « selon la grille d'évaluation du CECR » en prenant en compte « tous les critères de la grille ». Certaines corrigent « avec le rouge », « en grand groupe », « selon un barème », en soulignant « les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison », ou bien en mettant « des signes ou des codes » sur les copies des étudiants. D'autres utilisent « l'autocorrection » et « l'autoévaluation » dans leurs pratiques d'évaluation.</p> <p>Trois enseignants ont déclaré laisser des « commentaires linguistiques », des « remarques positives », des « remarques sur les points négatifs » ou bien des « traces sur les copies de leurs étudiants », tandis que deux autres font des remarques à l'oral pour l'ensemble du groupe.</p> <p>Neuf enseignants attribuent « une note finale » aux travaux écrits des étudiants sans leur donner la possibilité de les réécrire, estimant que les étudiants « ne vont pas réécrire leurs travaux » et qu'ils manquaient de temps pour les exercices de réécriture ou pour évaluer de différentes versions produites par les étudiants.</p>
Difficultés des étudiants en matière de l'écriture	<p>Les enseignants semblaient accorder une grande importance aux difficultés d'ordre linguistique suivies de celles liées à la syntaxe et à l'élaboration des idées. Ils ont également noté que « les étudiants ne savent pas appliquer à l'écrit ce qu'ils ont appris en grammaire » et « ne font pas le lien entre la théorie et ce qu'ils doivent écrire ».</p>

Thèmes	Catégories
Intuitions des enseignants sur les sources des difficultés des étudiants en matière de l'écriture	<p>Les enseignants pensent qu'à l'origine des difficultés des étudiants se trouvent « l'absence de formation à l'écriture », « l'absence d'activités d'écriture », le « non-intérêt » et le « manque de motivation ». Ils ont signalé que les étudiants « ne sont pas habitués à écrire », « ils n'aiment pas écrire » et qu'ils associent l'écriture aux « mauvaises notes » et à « l'échec ». En conséquence, tous les enseignants interrogés ont convenu que leurs étudiants ont « besoin d'accompagnement dans les tâches d'écriture ».</p>

ANNEXE K

Synthèse du projet de recherche

La question du français écrit est au cœur des préoccupations actuelles en éducation en contexte postsecondaire. Les recherches qui s'inscrivent dans le champ de la littérature universitaire montrent que le développement des habiletés scripturales des étudiants nécessite l'intervention et l'accompagnement des enseignants. Cependant, les enseignants du postsecondaire au Liban ne sont pas en mesure d'accompagner efficacement leurs étudiants dans la réécriture de leurs travaux. Ce problème résulterait principalement d'une absence de formation des enseignants au sujet du processus d'écriture et de l'utilité didactique de la réécriture en particulier. En nous basant sur une recension des écrits et notre expérience professionnelle, nous avons pu identifier différents aspects se rapportant à notre problème de recherche. Premièrement, force est de constater que les étudiants du postsecondaire font face à de nombreuses difficultés au moment d'écrire, ce qui se traduit par des résultats insatisfaisants en français écrit malgré le nombre d'heures consacré à cette discipline en contexte scolaire. L'une des principales sources du problème serait que leurs enseignants, n'étant pas suffisamment outillés, ne sont pas en mesure de leur fournir des stratégies pour améliorer leurs travaux écrits. De plus, nous avons constaté que les mesures mises en place en contexte universitaire au Liban pour développer la compétence scripturale sont majoritairement axées sur la dimension linguistique de l'écriture : maîtriser l'écriture se résumerait à maîtriser le code linguistique, faisant conséquemment de l'enseignant un inspecteur de la langue et non un formateur-accompagnateur. Dans cette perspective, la note obtenue par l'étudiant serait révélatrice de son degré de maîtrise de l'écriture et, ne recevant pas de rétroaction sur son travail, il ne serait pas à même d'identifier ses forces et ses faiblesses. Ainsi, en n'ayant pas la possibilité de réécrire son texte, l'étudiant n'est pas capable de développer ses habiletés scripturales et de réussir à relever les défis. Considérant cela, nous tenterons de trouver des solutions potentielles à ce problème par le biais d'une recherche-développement qui vise à produire un dispositif de formation destiné aux enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban⁵. Ce dispositif sera potentiellement un bon outil favorisant l'appropriation du sous-processus de réécriture de la part des formateurs, leur permettant ainsi de mieux accompagner les étudiants dans leurs activités de réécriture en leur fournissant une rétroaction constructive pour les aider à améliorer leurs textes.

Trois concepts principaux définis dans le cadre théorique constituent les objets d'enseignement enseignés par l'intermédiaire du dispositif, à savoir l'écriture, le sous-processus de réécriture et la rétroaction. À la suite d'entretiens semi-dirigés que nous avons menés auprès d'enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban, nous avons pu identifier des besoins en matière de formation à la réécriture. Cette analyse de besoins, présentée sous forme d'un réseau conceptuel a permis de préciser les objectifs du dispositif de formation, lequel sera validé auprès d'experts du processus

⁵ Au Liban, comme au Québec, l'âge moyen des étudiantes et étudiants fréquentant le postsecondaire varie de 17 à 20 ans.

d'écriture et de l'accompagnement de formateurs en contexte postsecondaire à l'égard de ce même processus, afin de garantir sa validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019).

ANNEXE L

Ressources associées au dispositif

La réécriture, une activité cognitive et une expérience émotionnelle

(Bucheton, 1995, 2000; Fabre-Cols, 2000; Garcia-Debanc et Trouillet, 2000; Ketele, 2013; Oriol-Boyer, 1990; Paradis, 2012; Privat et Vinson, 2000; Reuter, 2000; Roberge, 2008; Rosier, 2002; Séguy, 1996)

Définition

- « Le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques » (Paradis, 2012).
- « Une dynamique d'accompagnement avec « métissages » nombreux entre activités de lecture, activités d'écriture, activités de réception et activités de critique (...) » (Fabre-Cols, 2000, p. 217).

Utilité didactique

- **Sur le plan cognitif:**
Elle permet de mieux gérer la surcharge cognitive vu que la première version rédigée ne fait pas l'objet d'une évaluation, d'améliorer la tâche d'écriture et de produire un texte de qualité (De Ketele, 2013; Paradis, 2012, Privat et Vinson, 2000; Reuter, 2000, Rosier, 2002).
- **Sur le plan affectif**
Elle change la façon dont les apprenants perçoivent la langue (Paradis, 2012; Roberge, 2008), elle devient une source de motivation et un signe d'autonomie (Bucheton, 1996).

Stratégies de réécriture

- Les ajouts
- Les déplacements
- Les modifications
- Les suppressions

Synthèse

La réécriture permettrait aux étudiants d'améliorer leurs textes et aux enseignants d'accompagner l'évolution des apprenants pendant les tâches d'écriture

La RÉTROACTION

une stratégie autant cognitive qu'émotionnelle

Définition

- Une information que l'enseignant fournit à l'étudiant à propos de la réalisation des tâches d'écriture (Roberge, 2008).

Utilité didactique

- **Sur le plan cognitif:** Construction de nouvelles connaissances, développement du cerveau, amélioration du pouvoir prédictif du cerveau, production de textes de meilleure qualité (Masson, 2020; Roberge, 2008, 2009)
- **Sur le plan affectif:** Motivation, autonomie, goût d'apprendre, augmentation de dopamine, engagement, bien-être, intérêt, sentiment d'auto-efficacité, rapport positif à l'écriture (Bandura, 2007; Lambert, Rossier et Daële, 2009; Masson, 2020;

Réussite (Hattie, 2009; Masson, 2020)

Le commentaire

Définition

- Un fragment de dialogue entre l'enseignant et l'étudiant soulignant les forces et les faiblesses, une trace laissée sur la copie de l'étudiant dans l'aire scripturale qui lui est habituellement réservée (marge, entête, bas de page, etc.) (Roberge, 2001)
- Un commentaire peut porter sur le contenu disciplinaire, la structure textuelle (l'organisation du travail ou de la réponse), la langue ou bien le travail dans son ensemble.

Utilité didactique

- Mobiliser le champ de l'écriture comme moyen d'apprentissage (Roberge, 2013).

L'écriture

Définition

- Processus complexe itératif (Hayes et Flower, 1980)

Conceptions de l'écriture

- Activité cognitive (Brunel et Rinck, 2016; Chiss; 2008; Olive et Piolat, 2005; Reuter, 2006)
- Expérience subjective et émotionnelle (Lafont-Terranova et Niwese, 2016; Mercier et Dezutter, 2012; Schneuwly, 2008, Blaser et al., 2015).
- Activité interactionnelle et dialogique (Paradis, 2012; Plane, 2002-2003, Roberge, 2013)

Synthèse

L'écriture est une expérience subjective et une activité cognitive complexe qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs processus mentaux aux différentes étapes de la production et qui prend appui sur des connaissances diverses sur soi, le monde et la langue (Armand et al. , 2014).

Les types de commentaires

Types de commentaires	Exemple
Absence de commentaire	
Commentaire codé	
Trace écrite seulement	
Correction de l'erreur par l'enseignant	
Constat	
Le commentaire exclamatif-interrogatif	
Le commentaire mélioratif	
Le commentaire aidant	

Certaines mesures mises en place au Québec pour développer la compétence scripturale aux cégeps et universités :



COMITÉ DE COORDINATION DES TESTS ET DES MESURES D'AIDE EN FRANÇAIS

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

CAFÉO
Centre d'aide en français écrit et oral

École branchée
ENSEIGNER À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

AQUOPS

Plateformes d'écriture collaborative



Le centre d'aide à la rédaction en ligne (CAREL)



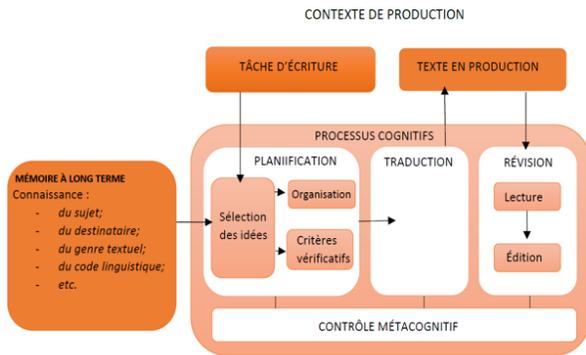
ERLI
ÉQUIPE DE RECHERCHE EN LITTÉRATIE ET INCLUSION
CHAIRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATIE ET INCLUSION

Instances de concertation (ERLI, CLÉ, RQTL, LMM, etc.)

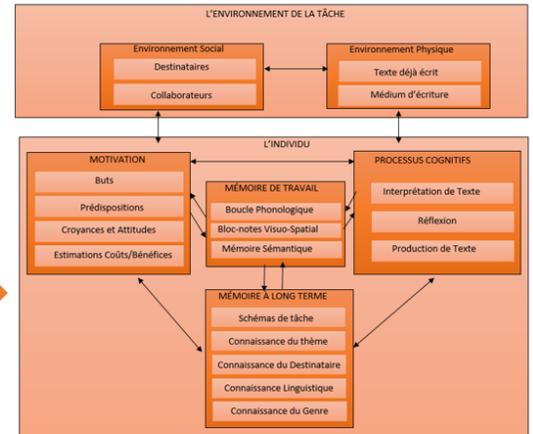


Le processus d'écriture: modèles d'écriture

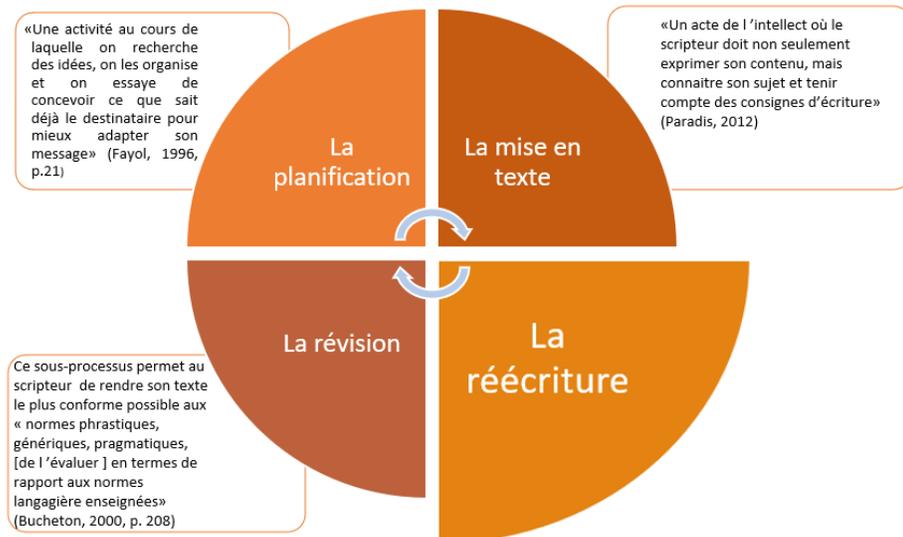
MODÈLE DE HAYES ET FLOWER (1980)



MODÈLE DE HAYES (1996)



Les sous-processus d'écriture (Paradis, 2012)



Enseignant (e)	Diplôme (s)	Expérience professionnelle	Pratiques d'enseignement de l'écriture	Pratiques d'évaluation de l'écriture	La réécriture
E1					
E2					
E3					
E4					
E5					

Tableau 1. Synthèse des informations recueillies du questionnaire pré-formation

Types et moment de la rétroaction

Rétroaction		
Types de la rétroaction	Définition	Exemple
Rétroaction orale	cherche à renforcer l'attitude positive de l'étudiant	
Rétroaction négative	active les mécanismes de correction d'erreur	
Rétroaction formelle écrite	permet d'indiquer clairement à l'étudiant ses forces et les points d'amélioration (Roberge, 2018).	
Rétroaction élaborée	consiste à fournir une explication sur la réponse, le processus menant à cette réponse et les stratégies de régulation durant la tâche.	
Rétroaction sur l'exactitude:	consiste à dire si la réponse est correcte ou incorrecte	
Moment de la rétroaction		
Immédiate	a lieu juste après que la réponse soit fournie, elle permet d'éviter le renforcement des réseaux de neurones associés à une erreur	
Différée	a lieu plus tard, elle est plus efficace dans les tâches complexes	

ANNEXE M

Courriel envoyé aux experts afin de solliciter leur participation à l'évaluation et la validation du dispositif de formation

Bonjour,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en didactique, je mène, sous la direction de Mme Geneviève Messier, professeure-chercheuse au Département de didactique à l'UQAM, chercheuse régulière de l'Équipe de recherche en Littérature et inclusion (ERLI) et chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la Formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ), une recherche-développement intitulée *Développement d'un dispositif de formation destiné aux enseignants du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture*.

Compte tenu de votre formation, mais surtout de votre expérience professionnelle dans le champ de la littérature universitaire et le domaine de la didactique de l'écriture en contexte postsecondaire, j'aimerais solliciter votre collaboration, à titre d'expert, pour vérifier la qualité du dispositif de formation que j'ai développé. Votre participation consistera à prendre connaissance d'une synthèse de la recherche (de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie) ainsi que du dispositif de formation. À l'aide d'une grille d'évaluation, vous serez invitée, dans un premier temps, à commenter la première version du dispositif. Dans un deuxième temps, si cela s'avère nécessaire, vous recevrez une synthèse des commentaires recueillis auprès des experts consultés afin de poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences possibles à la suite de la première évaluation afin d'évaluer la deuxième version avant la validation de la version finale. Vous disposerez de deux semaines, à partir de la réception des documents, pour le faire.

Je suis consciente que j'ai exigé un court délai de réponse, mais je suis convaincue que la grille d'évaluation s'avère la plus appropriée pour obtenir le consensus de plusieurs experts ayant de multiples visions de l'objet à l'étude, en plus de préserver l'anonymat desdits experts. Grâce à votre expertise, le dispositif de formation aura davantage de pertinence au regard de l'éducation.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des informations recueillies, vous serez toujours identifiée par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse et de la direction de recherche.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, veuillez s'il vous plait m'en aviser en répondant à ce courriel afin de vous acheminer tous les documents nécessaires.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, je demeure disponible pour répondre à toute question.

Arwa El Hajj Sleiman
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche

ANNEXE N

Grille de validation du dispositif de formation

Vous êtes conviée à un deuxième tour d’opinion sur le dispositif de formation et la grille d’évaluation qui se trouve dans ce document. Par l’intermédiaire de cette grille, vous pourrez commenter le dispositif et le juger en lien avec les critères de validité didactique. Lors du retour par courriel de la grille, il y aura compilation des données et une synthèse des commentaires sera produite. Si nécessaire, vous serez alors invitée à relire la nouvelle version du dispositif et à poser à nouveau votre jugement sur les consensus et les divergences à la suite de la validation.

Confidentialité des données et publications des résultats

Les données recueillies par les grilles d’évaluation seront compilées pour en permettre l'analyse, puis détruites aussitôt.

Complétez la grille suivante. Pour chaque critère, justifiez le plus précisément possible votre jugement. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi noter vos remarques directement sur le document.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	Oui	Partiellement	Non
<p>1. CRITÈRE DE LÉGITIMITÉ (les contenus choisis pour être enseignés proviennent de savoirs savants): Est-ce que les contenus présentés dans le dispositif de formation outillent suffisamment les enseignants en matière de formation sur le sous-processus de réécriture ?</p> <p>Justification :</p> <p>.....</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Commentaires, pistes d’amélioration pour le dispositif de formation au regard de la légitimité : </p>			
<p>2. CRITÈRE DE PERTINENCE (les savoirs proposés pour l’enseignement correspondent au profil des enseignants et leurs compétences professionnelles et répondent à leurs besoins): Est-ce que les contenus présentés dans ce dispositif de formation aideront les enseignants à mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Justification :			
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la pertinence:			
3.CRITÈRE DE COHÉRENCE (les contenus proposés démontrent une « solidarisation » en fonction des objectifs de la formation) :			
Est-ce que les contenus et les activités proposés s'alignent aux objectifs par le dispositif de formation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justification :			
Est-ce qu'il existe une cohérence interne entre les différentes parties du dispositif de formation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justification :			
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la cohérence :			
4.CRITÈRE DE FAISABILITÉ (le dispositif de formation pourrait se mettre en place dans le milieu éducatif au Liban):			
Pensez-vous que les objectifs du dispositif de formation sont atteignables dans le temps imparti ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justification :			
Pensez-vous que les contenus du dispositif de formation sont transférables en situation d'enseignement ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justification :			
Commentaires, pistes d'amélioration pour le dispositif de formation au regard de la faisabilité :			

ANNEXE O

Grille de rétroaction sur la formation

Complétez la grille suivante en justifiant le plus précisément possible votre jugement.

CRITÈRE DE GAINS EN TERMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	Oui	Partiellement	Non
Est-ce que la formation que vous avez reçue vous aidera à mieux répondre aux besoins ou aux difficultés que rencontrent vos étudiants à l'écrit ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensez-vous que cette formation permettrait-elle d'améliorer le rapport des étudiants à l'écriture ? Justification :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avez-vous des commentaires généraux à formuler à propos de la formation ?			

Merci de votre précieuse collaboration !

ANNEXE P

Formulaire de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Développement d'une formation destinée aux formateurs du postsecondaire au Liban afin de mieux accompagner leurs étudiants dans leurs tâches de réécriture.

Étudiant-chercheur

Arwa El Hajj Sleiman, étudiante en maîtrise, Concentration didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Direction de recherche

Geneviève Messier, professeure, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique un entretien semi-dirigé pour une durée maximale d'une heure. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Dans le cadre de nos études supérieures, nous menons une recherche-développement à travers laquelle nous poursuivons deux objectifs :

- Élaborer un dispositif de formation portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en contexte postsecondaire au Liban.
- Valider un dispositif de formation portant sur le sous-processus de réécriture et son enseignement en vue de son éventuelle mise à l'essai.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette recherche contribue à identifier vos pratiques et besoins ainsi que ceux de vos étudiants au regard de l'écriture en contexte universitaire. À cette fin, un entretien semi-dirigé sera réalisé avec des enseignants du français en contexte postsecondaire au Liban. L'entretien sera d'une durée approximative de 60 minutes. Pour faciliter notre travail, l'entretien sera enregistré. Toutefois, l'enregistrement qui sera détruit dès que la transcription aura été réalisée. Toutes les informations de l'entretien seront traitées de façon à protéger la confidentialité des sources. De ce fait, aucun nom ne sera cité et le document sera codé.

Soulignons que vous n'aurez pas à vous déplacer pour participer à la recherche et que nous pourrions faire l'entretien dans le lieu qui vous conviendra (domicile ou milieu de travail).

Avantages liés à la participation

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à la production d'un dispositif de formation validé par des experts qui devrait permettre aux enseignants du français en contexte postsecondaire de mieux accompagner leurs étudiants dans leur réécriture afin de développer leurs habiletés scripturales.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens transcrits seront numérotés et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entretien seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Geneviève Messier, messier.genevieve@uqam.ca ; Arwa El Hajj Sleiman, hajj_sleiman.arwa@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: cerpe-pluri@uqam.ca ou vignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2017). *Les Textes : types et prototypes* (4^e éd.). Armand Colin.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Hermès Science Publications.
- Alamargot, D., Chanquoy, L. et Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50(3), 287-304.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité. De Boeck Université.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1222>
- Barré-De Miniac, C. (2000 et 2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. INRP.
- Barré-de-Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Presses universitaires de Namur.
- Beudet, C. (2015). Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie. *Le français aujourd'hui*, 3, 99-114.
- Beudet, C. et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel: comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *Scripta*, 16(30), 169-193.
- Beudet, C., Leblay, C. et Rey, V. (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172.
- Beudoin, L. (2008, 16 septembre). Le français au Liban. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/205750/le-francais-au-liban>
- Beudry, M. C., Carignan, I. et Larose, F. (2017). *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche action en éducation* (1^{re} éd., vol. 1). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/9914>

- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6483>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.). (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/recherche-developpement-contextes-educatifs-3892.html>
- Billiez, J. et Serhan, C. (2015). Apprendre le français avant l'anglais au Liban : un ordre en questions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 51, 201-216.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Université Laval.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129. <https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 18-20. <https://www.lettresnumeriques.be/2013/09/19/un-chantier-3-pour-soutenir-le-developpement-des-competences-en-lecture-et-en-ecriture-dans-toutes-les-disciplines-au-college-et-a-luniversite/>
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (1^{re} éd., vol. 18, p. 127-152). Diptyque.
- Blaser, C., Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écriture et contextes de formation. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>
- Bousquet, G., Desmeules, L. et Dezutter, O. (2015). Accompagnement de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences humaines. *Correspondance*, 20(3). <https://correspo.ccdmd.gc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-tic-et-competences-langagieres-accompagnement-de-lecrit-pratiques-et-conceptions-denseignants-de-sciences-humaines-.pdf>
- Brunel, M. et Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement? *Pratiques [En ligne]*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>
- Bucheton, D. (1995). *Écriture réécritures, récits d'adolescents*. Peter Lang.
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans David, J. et Plane, S. (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 159-184). Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun) : réécrire ou penser à nouveau son texte. *Pratiques*, 105-106, 203-211.

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/29/8/Bucheton-chapitrelivre_336298.pdf
- Carignan, I., Beaudry, M. C., Larose, F., Bourgeois, L., Thériault, P., Laurin, N. et Boultif, A. (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. https://r-libre.telugu.ca/937/1/reconnaissance_recherche_innovante_education.pdf
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention: pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182.
- Cavanagh, M. (2008). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique en écriture. Dans *Proceedings of the International Conference «de la France au Québec: l'Écriture dans tous ses états*. Poitiers, France.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. <https://doi.org/10.7202/045327ar>
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44-61.
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39(4). https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.39.4.06.pdf?casa_token=Ny5v_1Kia4kAAAAA:WxwFXLBvROjG9z_0LHe1B7a1nGQ-c-Kz63O_5T37UW7EGwSjOtrpxxt_5_mfex6mSkQnXActX07hYLL6MZzgCz-hJYszbO-CrzNv60tx_ZCWzXYyCFk
- Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Chanquoy, L. (2010). *Modèles actuels de production de textes et mémoire de travail* [Diaporama]. Université de Nice.
- 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*, 37(2), 171-190.
- Chiss, J. L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 165-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1158>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire: chantier vs atelier. *Enfance*, 2, 193-215. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2016-2-page-193.htm>

- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Didier.
- Cool, G. (2020). *Développement d'un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4e secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1204/>
- Crahay, M., Dutrévis, M., et Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 11-45). De Boeck.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck. <https://philpapers.org/rec/DABLEL>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. *Vers une didactique de l'écriture—Pour une approche pluridisciplinaire*, 85-99.
- Darwiche Jabbour, Z. (2004). La francophonie au Liban et les défis de la mondialisation. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 56, 17-33. https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2004_num_56_1_1523
- De Ketele, J. M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>
- De La Durantaye (2011). *Enjeux des industries culturelles au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-20. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>
- Delcambre, I., Donahue, T. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, 13(24), 227-244.
- Déri, C. (2022). *La socialisation des doctorants au métier de chercheur: Étude de cas d'une communauté d'apprentissage dans le contexte des cafés de rédaction universitaire* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-28538>
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Cégep de Sherbrooke. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/697/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-article-PAREA-2015.pdf?sequence=1>

- Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. Dans J.-M. Defays et al. (dir.), *Pratiques* (20e éd., vol. 20, p. 91-107). Éditions Modulaires Européennes. <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9697>
- Dionne, B. (2018). *L'essentiel pour réussir ses études*. Chenelière éducation.
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Université de Genève, FPSE. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6297>
- Dommar, C. A. (2017). La vitalité actuelle de la langue française au Liban: une langue en péril ou en évolution?.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 41, 137-160. <https://doi.org/10.4000/lidil.3034>
- Doquet-Lacoste, C. (2004). Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0033>
- Dubé, M. et Tardif, J. (2010). *Mémento pédagogique : petit guide pour grands enseignants*. UQAR. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/guide_memento_uqar_document_final.pdf
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B. et Nils, F. (2013). Dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Dans *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p.17).
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats* (1^{re} éd.). Éditions MD.
- El Hage, A. (2016, 2 avril). Malgré 1 710 heures de français jusqu'au brevet, le recul est alarmant à l'école libanaise. *L'Orient Le Jour*. <https://www.lorientlejour.com/article/977538/malgre-1-710-heures-de-francais-jusquau-brevet-le-recul-est-alarmant-a-lecole-libanaise.html>
- Ellis, R. et Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Fabre-Cols, C. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques*, 105-106, 213-217.
- Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le Français aujourd'hui*, 44, 18-24.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), 273-285.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 7-36). Presses Universitaires de France. [10.3917/puf.plane.1996.01.0007](https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0007).

- Fayol, M. (2002). Conclusion générale. Dans Fayol, M. (dir.), *Production du langage* (p. 287- 302). Hermès Science Publications.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. *La production de textes, vers un modèle d'enseignement/apprentissage de l'écriture*. Logiques.
- Fenoglio, I. et Boucheron-Pétilon, S. (2002). Avant-propos. Vingt ans après. Processus d'écriture et marques linguistiques. *Nouvelles recherches en génétique du texte. Langages*, 147, 3-7.
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Forget, M.-H. et Malo, A. (dir.) (2021). *(Se) Former « à » et « par » l'écriture du qualitatif*. Presses de l'Université Laval.
- Fortier (1995). Academic motivation and school performance : Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257–274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Foucher (2019). Conférence de presse organisée à l'occasion du lancement du mois de la francophonie au Liban. *XinhuaNet*. http://french.xinhuanet.com/2019-02/27/c_137855460.htm
- Garcia-Debanc, C. (1986). *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture*. *Pratiques*, 49(1), 23-49.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, 115(1), 37-50. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967
- Garcia-Debanc, C. et Trouillet, A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou: En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural? *Pratiques*, 105(1), 51-82. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2402
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et Vogüé, S. D. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique?. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 72, 1-9. <https://doi.org/10.4000/linx.1588>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.
- Gervais, S. et Peters, M. (2019). From plagiarism to academic integrity: Which skills, which strategies? Introduction to special issue: Introduction to special issue. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), 3–4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-02>

- Giannetti, J. et Lord, M. A. (2015). Une plateforme Web pour soutenir la réécriture collaborative: EtherPad. *Formation et profession*, 23(1), 71-73. https://www.formation-profession.org/files/numeros/10/v23_n01_a51.pdf
- Gikand, J.W., Morrow, D. et Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education : A review of the literature. *Computers & Education*, 57(1), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Glynn, S. M., Britton, B.K., Muth, K.D. et Dogan, N. (1982). Writing and revising persuasive documents: Cognitive demands. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 557-567.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Presses universitaires de France.
- Grésillon, A., (2008). *La mise en œuvre. Itinéraires génétiques*. CNRS Éditions.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. Presses universitaires du Septentrion.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4903>
- Hafez, S. A. (2008). Quel environnement francophone au Liban? *1er congrès régional de la commission du monde arabe*, 1(1), 573-595.
- Hafez, S. A. (2011). L'insécurité linguistique au Liban: le cas des futurs enseignants de français. Dans *Actes du colloque de Dijon mai 2011*.
- Hafez, S. A. (2013). PRO-FLE à l'Université Libanaise: bilan d'une formation à distance. Dans *L'enseignement du français langue étrangère à l'université: une perspective plurilingue et pluriculturelle*, (vol. 1).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans M. Fayol et L. Heurley (dir.), *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (1^{re} éd., vol. 1, p. 49-72). Logiques.
- 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* (1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. et Nash, J.D. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing* (p. 29-55). Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte: L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 4, 10-25.
- Hillion, J. (2019). *Mise en oeuvre et analyse d'un dispositif d'accompagnement de l'écriture auprès d'étudiants à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales : Une recherche-intervention*

[Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/14944/Hillion_Jacques_PhD_2019.pdf

- Hoteit, S. (2010). *Enseignement-apprentissage du français au sud du Liban: didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone?* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne]. TEL - Thèses en ligne. <https://theses.hal.science/tel-00566397>
- Hoyek, S. et Zohrabian, G. (2007). Chronique didactique. Le rapport aux objets d'apprentissage des nouveaux programmes de formation, un défi. *Formation et profession*, 13(2), 45-48. https://formation-profession.org/files/old/v13_n2.pdf
- Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30.
- Kazwini-Housseini, A. (2018). Le français au Liban: une langue d'enseignement en perte de vitesse?. *Dynamique Plurilingue, Usages et enseignement des langues*.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique: 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/1047131ar>
- Lafont-Terranova, J. (2014). Des ateliers d'écriture en expression-communication: quels ateliers pour quels effets. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques représentations réalités* (p. 117-132). Presses de l'Université Laval.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche: un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques. Linguistique littérature didactique*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>
- Lambert, M., Rossier, A., Daele, A. et Lenzo, G. (2009). *Le feedback aux étudiant-es*. https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Éditions Études Vivantes.
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire : L'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement* [Thèse

de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/150>

- Lanctôt, S. (2017a). Formation spécifique: accompagner les élèves dans la production de leurs textes. *Correspondance*, 22(6). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/formation-specifique-accompagner-les-etudiants-dans-la-production-de-leurs-textes/>
- Lanctôt, S. (2017b). L'accompagnement de l'écriture au collégial: une idée qui fait son chemin. *Correspondance*, 22(8). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/formation-specifique-accompagner-les-etudiants-dans-la-production-de-leurs-textes/>
- Lanctôt, S. et Blaser, C. (2017). *Accompagner les écrits postsecondaires*. Dans Actes du 29e Congrès international de l'AIPU, Lausanne, Suisse, 6-9 juin 2016. AIPU. http://aipu.tn/wp-content/uploads/2017/05/Actes_AIPU_2016.pdf
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leonelli, A. (2012). Développement d'une grille pour l'analyse de la culture e-learning dans des forums de discussion en ligne [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/7002>
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique: pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 16(1), 6-10. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/strategies-decriture-dans-la-formation-specifique-pourquoi-une-approche-par-genres>
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Masseron, C. (2001). Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales. *Pratiques*, 109-110, 207-248.
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture: enseignement ou apprentissage? *Pratiques. Linguistique littérature didactique*, 137-138, 79-96.
- Masson, J. et Ratenet, L. (2020). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle à entrer à l'université chez les étudiants de 1er cycle et stratégies de coping: construction et validation d'une échelle. *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(36 (1)).
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones: pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- Matlin, M. W. (2001). *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*. De Boeck Université.

- Mellet, C., Rinck, F. et Sitri, F. (2013). Hétérogénéité des textes, hétérogénéité des genres. *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, 47-59.
- Mercier, J. P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Messier, G. et Pollet, M.-C. (dir.). (2022). *Les littéracies universitaires en évolutions*. Éditions Peisaj. <https://app.box.com/s/egpok9x9i5eyes0l9z2n4ftmlvzmogj3>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112.
- Mission de pédagogie universitaire à l'USJ, 2014. *Manuel de pédagogie universitaire USJ 2016 – 2017*. https://mpu.usj.edu.lb/ressources/manuel_de_pedagogie_universitaire_V1/Manuel-Preambule-2017.pdf
- Moffet, J. D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.
- Morin, Y. C. (2008). *Orthographe française : évolution et pratique*. Les Éditions David.
- Munoz, L. (2014). La géopolitique pour comprendre le contexte socio-culturel libanais et ses pratiques linguistiques. Contextes et didactiques. *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (5).
- 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*, 40(2), 373-396.
- Olive, T. (2012). Writing and working memory: A summary of theories and findings. In *Writing* (p. 125-140). Psychology Press.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50(3), 373-390.
- Oriol-Boyer, C. (1990). *La réécriture: actes de l'Université d'été tenue à Cerisy-la-Salle du 22 au 27 août 1988*. CEDITEL Université de Grenoble-Stendhal.
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Archimède. <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/29157>.
- Paradis, H. (2013). La réécriture. *Correspondance*, 18(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-reecriture/>.
- Penloup, M. C. (2007). Une écriture personnelle effervescente. Regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves. *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, 17-44.

- Penloup, M. C. (2017). Didactique de l'écriture: le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196, 57-70.
- Penloup, M.-C. (2000). *La Tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.
- Pereira, M. E., Romain, C. et Rey, V. (2015). L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique. Dans C. Beaudet et V. Rey (dir.), *Écritures expertes en questions* (p. 253-263). Presses Universitaires de Provence. [https://hal.science/hal-01845971/file/2015%20Ouvrage%20Ecritures%20expertes%20 %20Ecriture%20professionnelle %20et%20enjeu%20didactique.pdf](https://hal.science/hal-01845971/file/2015%20Ouvrage%20Ecritures%20expertes%20%20Ecriture%20professionnelle%20et%20enjeu%20didactique.pdf).
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences. Intervenir pour mieux agir*. Éditions Hurtubise HMH.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 51, 55-74.
- Plane, S. (2002). La didactique du français témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 3-19.
- Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire; ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista di psicolinguistica applicata*, 3(1), 1-21. <http://digital.casalini.it/10.1400/19172>
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit : L'écriture comme traitement de contraintes. Dans D. Alamargot (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Presses Universitaires de Namur.
- Plane, S. (dir.) (2000). *Manuels et enseignement du français*. CNDP.
- Plane, S. (2002). La didactique du français témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 3-19.
- Plane, S., Olive, T. et Alamargot, D. (2010). Présentation : pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite. *Langages*, 1, 3-5.
- Pollet, M. C. (2012). *De la maîtrise du français aux littératies dans l'enseignement supérieur* (1^{re} éd.). Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M. C. (2019). *Former à l'écriture de recherche: de la compréhension à la production: réflexions et propositions didactiques*. Presses universitaires de Namur. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/356919/Details>
- Pollet, M. C. et Piette, V. (2002). Citations reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 29(1), 165-179.

- Pollet, M. C. (2019). Les littéracies universitaires : un champ de la didactique pour penser et construire l'intégration des étudiants dans leur communauté discursive. Dans G. Messier et L. Lafontaine (dir.), *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 111-126). Éditions Peisaj.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* [Doctoral dissertation, Université Laval]. CRIRES. <https://crires.ulaval.ca/publication/61a6d84d036ba74f16368507>
- Privat, J.-M. et Vinson, M.-C. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun) : réécrire ou penser à nouveau son texte. *Pratiques*, 105-106, 225-232.
- Rau, P. S. (1996). How initial plans mediate the expansion and resolution of options in writing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(3), 616-638.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire* (1^{re} éd.). ESF.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Reuter, Y. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques*, 105-106, 222-224.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121(1), 9-27.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131(1), 131-154.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (1^{re} éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Richard, S. et Dezutter, O. (2006). La communication écrite et orale: une responsabilité partagée. *Québec français*, 141, 83-84.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-150). Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative* (1^{re} éd.). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schell, E. M., Roth, K. J. et Mohan, A. (dir.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Instructional materials and professional development*. National Council for Geographic Education. http://media.nationalgeographic.org/assets/file/NGS_RoadMapIMPDRreport_6-21.pdf
- Schneuwly, B. (2005). Le mode de travail didactique : questions à la didactique de l'écrit. Dans Y. Reuter (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français* (p. 123-145). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/11382>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (1^{re} éd.). Université de Genève, Faculté de psychologie.

- Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pourquoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, 10, 13-32. <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2124>
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Vitalité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais, et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première. *Repères*, 44, 203-207. <https://doi.org/10.4000/reperes.195>
- Statistique Canada (2014). *Enquête sur les compétences des adultes : Premiers résultats de l'évaluation des compétences en littératie et en numératie au Canada*. Statistique Canada. <https://www.statcan.gc.ca/compétences-adultes-2014>
- Statistique Canada. (2021). *Rapport sur les compétences en littératie des jeunes adultes*. Statistique Canada. <https://www.statcan.gc.ca/rapport-competences-litteratie-jeunes-adultes-2021>
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérimentiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147. <https://doi.org/10.7202/043989ar>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique* (1^{re} éd.). Éditions MultiMondes. <https://editionsmultimondes.com>
- Tourbah, B. (2019, 30 mars). Le Liban et la francophonie. *L'Orient Le Jour*. <https://www.lorientlejour.com/article/1164058/le-liban-et-la-francophonie.html>
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9728>
- Université de Montréal (2022). *Rapport d'évaluation du programme « Atelier de littératie universitaire »*. Université de Montréal. <https://www.umontreal.ca/rapport-evaluation-litteratie-2022>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1^{re} éd.). Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>
- Weinstein, C. E. et Hume, L.M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. De Boeck Université.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4(13), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Wirthner, M. et Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 42, 5-23. <https://doi.org/10.4000/reperes.243>