

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE
DE L'ÉCRITURE D'ENSEIGNANTS DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE :
UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHARLY PHILIPPE

MARS 2021

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.10-2015). 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

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, professeure Chantal Ouellet, qui m'a encouragé et donné de précieux conseils et qui a dirigé cette recherche avec attention, rigueur et bienveillance. Merci encore Madame Ouellet de m'avoir accompagné tout au long de ce travail et de m'avoir assisté dans mes doutes, mes inquiétudes, mes hésitations et mes questionnements. Vous m'avez donné le goût et la passion pour la recherche. Vos lectures minutieuses, vos rétroactions et commentaires très pertinents et éclairés à chaque phase du projet m'ont beaucoup aidé à l'améliorer, à le faire évoluer et à me développer aussi comme chercheur. Sans ces remarques judicieuses, le projet n'aurait pas vu le jour et je n'aurais pas pu me rendre au terme de ce travail de recherche.

Je tiens également à remercier les professeures Marie-Hélène Giguère et Catherine Turcotte qui me font l'honneur de participer à l'évaluation de mon travail de recherche. Vos commentaires si éclairants m'ont aidé à enrichir le travail et à faire certains ajustements. J'aimerais aussi remercier tous les professeurs du département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM qui ont contribué à ma formation au cours de ma maîtrise en éducation. J'ai eu l'immense privilège de rencontrer d'excellents professeurs, qui ont développé en moi l'esprit critique et rationnel. J'aimerais aussi remercier les instances universitaires qui m'ont donné du temps afin de mener à bien ce travail. Merci de façon anonyme à tous les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche.

Merci à mon épouse Marie Adeline de m'avoir encouragé et soutenu dans ce projet.

DÉDICACE

Je dédie ce travail de recherche à ma mère
Claire, qui m'a inculqué les premiers
rudiments de la lecture, de l'écriture et du
calcul en me berçant sur ses jambes.
Claire, vous m'avez donné le goût
d'apprendre.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Un bref état des lieux de la situation du français écrit chez les élèves québécois	3
1.2 Les compétences attendues des élèves en écriture au secondaire.....	5
1.3 L'écriture : un processus complexe	6
1.4 Les résultats d'élèves aux épreuves ministérielles d'écriture au Canada et au Québec	9
1.5 Les recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement de la compétence à écrire au Québec	12
1.6 L'enseignement explicite comme pratique d'enseignement de la compétence à écrire	15
1.7 Le problème et la question de recherche	17
1.7.1 Problème de recherche.....	17
1.7.2 Questions de recherche	18
1.8 La pertinence sociale et scientifique.....	19
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	20

2.1	La définition de l'écriture	20
2.2	Le modèle de Hayes et Flower (1980 ; Hayes, 1995).....	25
2.2.1	La première version du modèle de Hayes et Flower (1980).....	25
2.2.2	La version révisée du modèle de Hayes et Flower (Hayes, 1995).....	27
2.2.3	Les intérêts et les limites du modèle de Hayes et Flower	32
2.3	Stratégies d'écriture	33
2.4	L'enseignement explicite.....	35
2.4.1	Fondements de l'enseignement explicite	39
2.4.1.1	La phase de préparation de l'enseignement	40
2.4.1.2	La phase d'interaction avec les élèves	41
2.4.1.3	La phase de la consolidation des apprentissages	44
2.4.1.4	Les étapes de l'enseignement explicite selon différents auteurs.....	46
2.5	Enseignement des stratégies d'écriture.....	48
2.5.1	L'enseignement des stratégies de planification	49
2.5.2	L'enseignement des stratégies de mise en texte	51
2.5.3	L'enseignement des stratégies de révision.....	54
2.6	Explicitation des stratégies	57
2.6.1	La modélisation et ses défis	57
2.7	Objectifs spécifiques de la recherche	59
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		61
3.1	Le type de recherche	61
3.2	L'échantillonnage	62
3.2.1	Modalités de recrutement.....	63
3.3	L'instrument de collecte : l'entretien semi-dirigé	66
3.3.1	Déroulement de la collecte de données.....	69
3.4	L'analyse des données	70

3.5	Les considérations éthiques	71
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		72
4.1	La place de l'enseignement explicite dans l'enseignement de l'écriture	72
4.1.1	Enseignement explicite comme approche privilégiée	72
4.1.2	Approches diversifiées pour l'enseignement de l'écriture	74
4.1.3	Synthèse	74
4.2	L'enseignement explicite et le développement de la compétence à écrire	75
4.2.1	Synthèse	77
4.3	Les conceptions des enseignants de l'enseignement explicite	78
4.3.1	Approche pédagogique par étapes	78
4.3.2	Approche qui structure l'enseignement	79
4.3.3	Enseignement explicite et réflexion à haute voix	80
4.3.4	Conceptions du modelage	80
4.3.5	Définition de la pratique guidée	83
4.3.6	Défis pour une pratique guidée réussie	85
4.3.7	Synthèse	85
4.4	Les contenus enseignés avec l'enseignement explicite	86
4.4.1	Enseignement de l'orthographe lexicale	87
4.4.2	Enseignement de l'orthographe grammaticale	89
4.4.3	Productions écrites	91
4.4.3.1	Les types de textes et leur structure	92
4.4.4	Stratégies d'écriture	93
4.4.5	Pratiques d'enseignement du processus de planification	95
4.4.6	Pratiques d'enseignement du processus de mise en texte	99
4.4.7	Pratiques d'enseignement du processus de révision	102
4.4.8	Synthèse des résultats	105
CHAPITRE V DISCUSSION		107
5.1	Les conceptions de l'enseignement explicite	108
5.1.1	Approche pédagogique par étapes	108
5.1.2	Approche qui structure l'enseignement	110

5.1.3	Conceptions du modelage	111
5.1.4	Définition de la pratique guidée.....	113
5.2	Les pratiques d’enseignement de l’écriture	115
5.2.1	Enseignement de l’orthographe lexicale.....	115
5.2.2	Enseignement de l’orthographe grammaticale	116
5.2.3	Stratégies d’écriture	117
5.2.4	Pratiques d’enseignement du processus de planification.....	119
5.2.5	Pratiques d’enseignement du processus de mise en texte.....	120
5.2.6	Pratiques d’enseignement du processus de révision	121
	CONCLUSION.....	124
6.1	Les limites de la recherche	125
6.2	Les implications pour la recherche et la pratique	126
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	128
	ANNEXE B QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS	130
	ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	133
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	135

LISTE DES FIGURES

Figure		page
2.1	Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower	26
2.2	Modèle révisé du processus d'écriture selon Hayes	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
1.1	Répartition des cotes par critère d'examen d'écriture en 2009 de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	10
3.1	Caractéristiques sociodémographiques des participants à la recherche	65

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur les pratiques déclarées d'enseignement explicite de l'écriture d'enseignants du premier cycle du secondaire. À cet effet, elle vise deux objectifs. Le premier objectif a pour but d'identifier les conceptions de l'enseignement explicite de ces enseignants. Le deuxième objectif consiste à décrire les pratiques d'enseignement de l'écriture de ces enseignants au regard de l'enseignement explicite. Afin de mener à bien cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie de type qualitative et 10 enseignants ont accepté d'y participer volontairement. Nous avons réalisé un entretien semi-dirigé à l'aide d'un canevas portant sur leurs perceptions à l'égard de l'enseignement explicite et sur leurs pratiques d'enseignement explicite de l'écriture. Le discours des enseignants a été analysé à l'aide du logiciel *NVivo*. Les résultats de la recherche montrent, d'une part, que les participants interrogés conçoivent l'enseignement explicite comme une approche d'enseignement structurée et qui se fait par étapes. De plus, pour les enseignants interrogés, ce modèle d'enseignement développe les compétences scripturales des élèves. D'autre part, les résultats tendent à montrer que certains participants confondent modelage et enseignement explicite et la plupart disent privilégier le modelage ou l'enseignement explicite pris dans son sens large, comme des pratiques d'enseignement des composantes du processus d'écriture (planification, mise en texte et révision). Cependant, lorsque l'enseignement explicite est dit utilisé en classe, c'est principalement l'étape du modelage qui ressort des propos des enseignants au détriment des autres étapes telles la pratique guidée et la pratique autonome. Ces résultats laissent transparaître une compréhension partielle de l'enseignement explicite pouvant se traduire par une application superficielle de celui-ci chez ces enseignants du premier cycle du secondaire.

Mots-clés : enseignement explicite, écriture, enseignement au secondaire, production écrite, stratégie d'écriture, pratiques d'enseignement d'écriture

INTRODUCTION

L'écriture est l'un des piliers de nos sociétés occidentales. On y recourt pour communiquer, travailler et, en bref, pour fonctionner dans la société. Or, l'apprentissage de l'écriture est une tâche longue, difficile et il exige du scripteur un coût cognitif élevé. Il implique la maîtrise de plusieurs habiletés comme l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la ponctuation et la tâche de la production écrite proprement dite. Pourtant, son enseignement et plus spécifiquement les composantes du processus d'écriture sont lacunaires, ce qui a pour corollaire que bon nombre d'élèves présentent des difficultés dans cette discipline scolaire, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Les recherches sur les pratiques pédagogiques efficaces ont mis de l'avant l'efficacité d'une méthode pédagogique : l'enseignement explicite. Selon Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay (2013), l'enseignement explicite et systématique comportait des avantages pour un certain nombre de disciplines scolaires et diverses populations d'élèves. C'est dans cette perspective que nous sommes intéressé à documenter les pratiques d'enseignement d'écriture au premier cycle du secondaire dans le cadre de ce mémoire de recherche.

Dans notre premier chapitre, nous présenterons la problématique de la recherche, le problème et la question de recherche. Notre deuxième chapitre, qui porte sur le cadre conceptuel, abordera les concepts clés utilisés dans cette recherche. Notre troisième chapitre exposera la méthodologie de la recherche, le type de recherche, l'échantillonnage, le mode recrutement des participants, la collecte de données et

l'instrument de recherche. Notre quatrième chapitre sera consacré à la présentation des résultats. Notre dernier chapitre, la discussion, portera sur l'interprétation des résultats.

En conclusion, nous évoquerons les limites de la recherche, quelques pistes de recherche et ses implications pratiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous ferons d'abord un survol de la situation du français écrit chez les élèves québécois. Nous décrirons par la suite les compétences attendues du MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) en écriture ainsi que la complexité de l'acte d'écrire. Nous présenterons ensuite quelques résultats des élèves québécois aux épreuves ministérielles d'écriture au Québec de même que certaines recherches portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture au Québec. Enfin, nous poserons le problème et la question de recherche et exposerons sa pertinence sociale et scientifique.

1.1 Un bref état des lieux de la situation du français écrit chez les élèves québécois

Au Québec, la question des difficultés des élèves en français écrit a toujours été, et demeure encore, très préoccupante. Déjà, en 1986, une consultation a été menée par le ministère de l'Éducation du Québec en raison de faibles résultats des finissants de cinquième secondaire en français. Les répondants à cette consultation (commissions scolaires pour l'enseignement au primaire et au secondaire, organismes d'éducation, comités d'écoles et de parents, établissements privés, enseignants, élèves, directeurs, etc.) considéraient que les élèves n'écrivaient pas assez en classe. Ils soulignaient aussi que « pour acquérir l'habitude d'exprimer clairement et correctement sa pensée, il est

très important que l'élève soit plus fréquemment amené à des situations où il devra écrire » (MEQ, 1987, p. 7).

Comme le font remarquer Bouthillier et Dicks (2013), l'un des buts principaux de n'importe quel système scolaire est de donner à tous ses élèves le goût et la capacité d'écrire. Dans cette perspective, le développement de la compétence des élèves à écrire par le truchement de pratiques d'enseignement fondées sur la recherche s'avère indispensable.

De plus, en 2009, un rapport du comité d'experts intitulé : « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire » (MELS, 2009b), reflétait cette même préoccupation. Cependant, force est de constater que cette situation n'est pas particulière au Québec. Comme le font remarquer Lefrançois *et al.* (2008), c'est l'ensemble des pays de la francophonie qui sont interpellés en ce qui a trait à la qualité de la langue écrite chez les jeunes. Par ailleurs, Chartrand et Lord (2010), au sujet des représentations des enseignants et des élèves quant aux compétences langagières et à l'enseignement du français, ont mené une enquête d'envergure intitulé *État des lieux de l'enseignement au Québec* (ELEF) auprès des enseignants. Dans cette enquête, la majorité des enseignants de français du Québec, soit 84 %, ont déclaré que la maîtrise de l'écriture ne progresse pas. Il n'y a pas plus de jeunes qui écrivent bien en français qu'il y a de cela 10 ans. Cette constatation est d'autant plus alarmante que 47 % des enseignants se déclarent plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation selon laquelle à la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement.

1.2 Les compétences attendues des élèves en écriture au secondaire

Au Québec, l'ordre d'enseignement secondaire se divise en deux cycles. Le premier cycle du secondaire est d'une durée de deux ans et le deuxième cycle, de trois ans. Le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (2020) accorde davantage d'heures d'enseignement aux matières de base comme le français et les mathématiques. Le PFEQ situe l'apprentissage de l'écriture dans le domaine des langues au sein d'une compétence, celle d'*Écrire des textes variés*. Ainsi, dans la section qui suit, nous allons expliquer les attentes du premier cycle du secondaire prescrit par le PFÉQ.

Selon le programme de formation de l'école québécoise, le développement de la compétence à écrire de l'élève s'effectue par des pratiques diversifiées et fréquentes d'écriture grâce à des stratégies efficaces qui lui permettront de bien gérer la rédaction à tous les niveaux d'organisation du texte. De plus, l'élève devra pouvoir employer les technologies de l'information et transférer ses connaissances en écriture à d'autres disciplines que le français (MELS, 2009a). Dans le même ordre d'idées, Boulianne (2008) synthétise ainsi les propos de Simard (1995) :

Les élèves compétents en écriture sont ceux qui sont à même de gérer leurs savoirs sur les diverses composantes de la langue et du discours et dont les savoir-faire les rendent capables d'accomplir des tâches rédactionnelles concrètes qui sont souvent perçues par l'aspect final des productions. Toutefois, bien qu'il ne faille pas négliger l'importance du texte final, tout le processus rédactionnel qui amène l'élève à sa production est aussi, sinon plus intéressant que le texte fini. L'élève peut d'ailleurs parvenir à l'écriture d'un texte final approprié si toutes les étapes du processus de la production écrite lui ont été correctement enseignées. (p. 5)

Dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009a), la compétence « Écrire des textes variés » comprend les quatre composantes suivantes : élaborer un

texte cohérent, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture. En ce qui concerne la première composante, l'élève doit pouvoir planifier et rédiger son texte en fonction de la situation d'écriture. Il doit également le réviser, l'améliorer et le corriger tout en évaluant l'efficacité de sa démarche. Faire appel à sa créativité consiste à explorer diverses manières d'aborder un sujet et de structurer un texte. Cela consiste à s'inspirer de ses lectures et de divers repères culturels pour créer des univers littéraires. L'élève doit également chercher à produire des effets de manière à susciter l'intérêt des différents destinataires. Quant à la troisième composante, l'élève doit adopter une démarche adaptée à la situation d'écriture. Il doit se référer à son répertoire personnalisé, faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer ou à consolider et en conserver la trace. Enfin, il doit s'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles (MELS, 2009a, p. 111).

En considérant ce qui précède, on peut dire que l'écriture est une dimension particulière du langage qui sollicite diverses stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves. Malheureusement, beaucoup d'entre eux font face à des difficultés majeures en ce qui a trait à l'application de stratégies (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing 2008). Enfin, comme la compétence à écrire des élèves revêt une importance particulière pour le ministère, les instances gouvernementales québécoises ont instauré des épreuves obligatoires à la fin du secondaire depuis 1987.

1.3 L'écriture : un processus complexe

L'analyse minutieuse des résultats aux différentes épreuves ministérielles peut laisser croire que la compétence à communiquer à l'écrit se rapporte uniquement à la

connaissance et au respect du code linguistique (MEQ, 2001). Or, plusieurs aspects entrent en ligne de compte dans le processus complexe de l'écriture. La compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans erreur. En effet, l'acte d'écrire est complexe puisqu'il sollicite à la fois des habiletés cognitives de haut niveau telles que : des idées pertinentes, un texte cohérent, une fluidité des phrases, un style adapté au contexte et le respect des conventions linguistiques (Allaire *et al.*, 2015). L'élève doit planifier aussi sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. Il a beaucoup d'aspects à gérer en plus de la grammaire (MEQ, 2001).

Selon Saint-Laurent (2008), le processus d'écriture comporte cinq caractéristiques. Tout d'abord, l'écriture est un **processus interactif**. Plusieurs stratégies et habiletés sont sollicitées de la part de l'élève lorsqu'il écrit. Certains élèves peuvent éprouver des difficultés dans un aspect particulier qui va constituer un obstacle à l'ensemble du processus, par exemple un problème de planification ou un problème d'orthographe. Ensuite, il s'agit d'un **processus stratégique**. Le scripteur a donc besoin de stratégies sophistiquées pour communiquer clairement ses idées. Certains élèves éprouvent énormément de difficultés à planifier leurs textes. Ils gèrent très mal le processus d'écriture et ils ont de la difficulté à détecter les incohérences dans leurs textes. C'est pourquoi ils recopient le brouillon sans se corriger, puisqu'ils ne voient pas leurs erreurs (Préfontaine, 1998 ; Troia, 2006). L'écriture est également un **moyen de communiquer un message**. Or, les élèves faibles en écriture ne comprennent pas cette nature de la tâche lorsqu'ils rédigent un texte. Ils ne connaissent pas le véritable but de l'écriture. Pour l'élève en difficulté, écrire consiste à orthographier les mots. L'essence même de l'écriture qui est de livrer un message lui échappe, comme le rapportent Vaughn, Bos et Schumm (2007). De plus, selon Saint-Laurent (2008), l'écriture c'est un **processus de construction de sens**. Cela dit, lorsqu'un élève rédige, il doit avoir en tête un destinataire potentiel. C'est à lui d'aider le lecteur à construire le sens de son texte. La plupart du temps, les élèves en difficulté n'arrivent pas à cerner le rôle du

destinataire et comment ils peuvent l'amener à construire une signification en lui donnant, dans le texte, l'information nécessaire pour comprendre celui-ci (Troia, 2006). Enfin, l'élève doit avoir en classe des **occasions d'échanger** sur ses textes et sur ceux des autres.

Comme le souligne Saint-Laurent (2008), l'élève qui vit constamment des échecs en écriture est très peu fier de ses productions écrites et peut être réticent à les partager avec les autres. Dans ce contexte, l'écriture est donc une activité socialement médiatisée.

Toujours pour Saint-Laurent (2008), le processus rédactionnel est composé de six grandes phases : la planification, l'organisation, la mise en texte, la révision, la correction et la diffusion. Très souvent, les deux premières, soit la planification et l'organisation, sont combinées en une seule. Le scripteur expert ne suit pas nécessairement ces phases de manière linéaire, mais il peut procéder de manière circulaire et récurrente. Avant d'écrire, il se prépare et planifie. En même temps, il compose dans sa tête lorsqu'il rédige. Il révise son texte tout en planifiant ce qu'il va dire ensuite (Hayes et Flower, 1995 ; Saint-Laurent, 2008).

Puis, pour le MELS (2009), en situation de production écrite, il est impératif qu'il démontre sa capacité à mettre en œuvre les différentes composantes du processus rédactionnel. Pour une situation de communication donnée, il doit faire appel aux différentes ressources de la langue qu'il juge nécessaires et pertinentes pour produire son texte. Au cours de ce processus, il doit sélectionner judicieusement l'information, assurer l'organisation et la cohérence de son texte, utiliser les unités grammaticales et lexicales ainsi qu'orthographier convenablement, tout en ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale. Autrement dit, l'élève placé dans une situation d'écriture dont les enjeux sont bien précisés démontre ses savoir-faire et

sa capacité à mobiliser les connaissances qu'il a acquises sur l'organisation d'un texte, la formulation de phrases et l'orthographe tant lexicale que grammaticale. Ainsi, la compétence en écriture ne se ramène pas uniquement à bien orthographier les mots contenus dans un texte. Comme l'ont souligné Chartrand et Lord (2009), elle constitue l'ossature du développement cognitif, de l'épanouissement personnel ainsi que la réussite scolaire. Après avoir mis en lumière la complexité de l'acte d'écrire, les résultats des élèves en écriture méritent d'être étayés dans la section suivante.

1.4 Les résultats d'élèves aux épreuves ministérielles d'écriture au Canada et au Québec

Au Canada, une enquête menée sur la compétence à écrire du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) de 2002 (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003) indique que 84 % des élèves canadiens de 13 ans ont atteint le niveau de rendement attendu en écriture, comparativement à 61 % chez les élèves de 16 ans. Les résultats des élèves québécois à cette épreuve ne diffèrent pas significativement de la moyenne canadienne, quels que soient le niveau et le groupe d'âge (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003).

Dans le même ordre d'idée, les résultats à la toute première épreuve uniforme du deuxième cycle du secondaire (5^e secondaire) portant sur un texte d'opinion, soit un sujet imposé à partir de lectures au Québec en 1993 se sont avérés insatisfaisants : 49,8 % des élèves seulement ont obtenu une note supérieure à 60 %. Dès l'année suivante, le taux de réussite est passé à 51,9 %, puis à 57,4 % en 1988. Par contre, entre 2007 et 2010, on observe une grande amélioration des résultats allant de 84,0 % à 85,8 %. Il est possible ici que le système scolaire se soit adapté aux nouvelles attentes. Toutefois, en juin 2011, une légère diminution a été constatée, faisant passer le taux de réussite des élèves à 83,5 % (MELS, 2011). Par ailleurs, en 2009, le taux de réussite

aux examens d'écriture de la fin du premier cycle du secondaire (2^e secondaire) traitant le texte justificatif à partir de lectures, alors une nouveauté au Québec, est de 67 %. Par contre, en 2010, une grande amélioration a été observée, le taux de réussite des élèves atteint 76 %, la justification ayant, vraisemblablement, été davantage prise en compte dans l'enseignement. En voici les résultats de 2009 par répartition des cotes par critère dans le tableau ci-après :

Tableau 1.1 Répartition des cotes par critère d'examen d'écriture en 2009 de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

Cote	A	B	C	D	E
Critère	Manifestation d'une compétence				
	marquée (%)	assurée (%)	acceptable (%)	peu développée (%)	très peu développée (%)
Adaptation à la situation d'écriture	8,5	27,3	39,7	17,6	6,8
Cohérence du texte	9,1	30,6	40,1	15,7	4,5
Justesse du vocabulaire utilisé	8,3	31,6	47,4	9,0	3,7
Construction de phrases et ponctuation appropriées	20,5	20,3	21,4	21,7	11,4
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	20,3	20,2	16,9	20,6	22,0

(Extrait de MELS, 2010)

L'analyse de ce tableau révèle que pour les trois premiers critères, soit l'*adaptation à la situation d'écriture*, la *cohérence du texte* et la *justesse du vocabulaire*, les élèves ont eu la cote C (entre 39,7 et 47,4 %). Pourtant, certains ont obtenu la cote B (entre 27,3 et 31,6 %), alors qu'un peu moins de 10 % des élèves reçoivent la cote A. Par ailleurs, un certain nombre d'élèves reçoivent la cote D (entre 9,0 et 17,6 %), mais dans des proportions moindres que pour la cote B. Une petite proportion d'élèves (entre 3,7

et 6,8 %) ont échoué. Par contre, en ce qui a trait à la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe lexicale et grammaticale, il n'y a pas de différences dans les cinq échelons de la grille entre les résultats des élèves. Il est aussi intéressant de remarquer que ces deux critères sont moins bien réussis dans l'ensemble, mais correspondent à ceux où les élèves ont eu une la cote la plus élevé, soit A (environ 20 %). Toujours en ce qui concerne la construction de phrases, la ponctuation et l'orthographe lexicale et grammaticale, proportionnellement moins d'élèves obtiennent un B ou un C que pour les autres critères, alors que beaucoup d'élèves se voient attribués un D ou un E. Ces résultats témoignent qu'il existe des variabilités individuelles relativement à ces deux critères (MELS. 2010).

Les difficultés que les élèves éprouvent sont de divers ordres : textes incohérents et mal organisés, difficulté à transformer leurs idées en mots et en phrases, ou encore panne d'idées lors de la planification et de la mise en texte, comme en font foi les résultats aux épreuves obligatoires.

Compte tenu de ces constats, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009) et Chartrand et Lord (2010) évoquent le besoin de trouver des pistes de réflexion au regard de l'enseignement de l'écriture dans les écoles québécoises. Étant donné la complexité de la compétence à écrire et des difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire à la maîtriser, il convient alors d'identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces qui permettent d'améliorer la performance des élèves.

1.5 Les recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement de la compétence à écrire au Québec

Toujours en ce qui concerne les pratiques d'enseignement de l'écriture, Chartrand et Lord (2010) ont réalisé une enquête portant sur les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture en 2008 auprès de 800 enseignants et enseignantes du 2e cycle du secondaire des secteurs public et privé. Cette enquête a pour but d'établir le portrait global de l'enseignement du français au secondaire en comparaison à celui du Conseil supérieur de la langue française datant de 1985. Les résultats de l'enquête ont révélé que moins de la moitié des enseignants et enseignantes ont réalisé une activité d'écriture une fois ou plusieurs fois par semaine, alors que 94 % ont déclaré faire des exercices de grammaire et 72 % ont proposé des activités de compréhension en lecture à cette même fréquence. En fait, cette enquête fait ressortir que les enseignants ont des pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture.

Depuis plusieurs années, il est souvent relaté que des pratiques pédagogiques exemplaires peuvent favoriser le développement des compétences à lire et écrire des élèves. Au Québec, quelques recherches ont porté sur l'enseignement de l'écriture. Certaines ont porté sur des aspects spécifiques alors que d'autres se sont penchées sur des aspects plus généraux. C'est le cas notamment de Laroui *et al.* (2014), Dubé *et al.* (2011) et de Daigle et Plisson (2015). Laroui *et al.* (2014), dans leur étude portant sur les pratiques pédagogiques déclarées de l'enseignement du lire/écrire auprès de quatre enseignants du primaire de la Commission scolaire des Phares située au Bas-Saint-Laurent au Québec, visent à examiner l'impact des pratiques de ces derniers sur le processus d'apprentissage du lire/écrire auprès d'élèves du primaire. Les résultats de la recherche de Laroui *et al.* (2014) indiquent que les enseignants ont recours à des approches intégrées de l'enseignement du français. Les activités d'écriture sont significatives. Ces activités suscitent la réflexion, l'argumentation et la rédaction des

textes. Les résultats de la recherche montrent également que les enseignantes utilisent des pratiques dites classiques telles que la dictée. Toutefois, cette dernière est abordée selon une approche actualisée qui rend l'élève actif en questionnant l'enseignant durant le déroulement de l'activité en faisant davantage appel à leurs capacités métacognitives. De leur côté, Dubé *et al.* (2011) préconisent le décloisonnement et l'enseignement explicite de l'écriture comme combinaison gagnante pour favoriser la réussite d'élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. Cette recherche collaborative a pour objectif de développer les compétences en écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire et à soutenir les enseignants dans une dynamique de concertation. Selon cette recherche, les enseignants et l'orthopédagogue, dans leurs pratiques, doivent recourir à la différenciation selon deux modalités : les sous-groupes de besoins et l'enseignement explicite. Les résultats issus de cette recherche indiquent que la combinaison de groupements flexibles et de l'enseignement explicite est efficace pour développer les compétences en écriture au primaire. De plus, ces résultats montrent des effets positifs sur la compétence des élèves à écrire des textes variés. Cela se traduit par une diminution du taux moyen d'erreurs en orthographe lexicale et par une augmentation du nombre de mots écrits par les élèves au début et à la fin du projet. Ces progrès sont constatés chez les élèves en difficulté au primaire.

D'autres chercheurs ont étudié des aspects plus spécifiques de l'enseignement de l'écriture. Daigle et Plisson (2015), dans leurs travaux portant sur l'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire cherchent à susciter de profondes réflexions auprès des enseignantes. D'après ces chercheurs, l'enseignement/apprentissage du français écrit constitue un défi de taille pour les milieux scolaires. La maîtrise du français nécessite l'automatisation du code orthographique. Or, la compétence à orthographier représente un problème majeur chez les élèves du secondaire. Cela se constate aux résultats à l'épreuve unique d'écriture des élèves de la 5^e année du secondaire où seulement 55,4 % répondent aux exigences en ce qui a trait au respect

de l'orthographe lexicale. Dès lors, la poursuite de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au secondaire doit figurer parmi les besoins prioritaires des élèves. Par ailleurs, les résultats de la recherche de Daigle *et al.* (2015) indiquent que c'est le recours aux stratégies visuo-orthographiques qui caractérisent les performances des meilleurs orthographes. De plus, ils indiquent aussi que le bon orthographe est celui qui peut aussi bien analyser et manipuler la structure orthographique des mots et qui peut en parler. Ces constats peuvent être interprétés en faveur d'un enseignement explicite de l'orthographe et constituent une piste de pratiques efficaces pour l'enseignement de l'orthographe.

Des chercheuses comme Ouellet *et al.* (2014) se sont aussi intéressées à l'acquisition et à la maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves québécois à la fin du primaire, du début du secondaire et d'élèves en difficulté et sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement de ces aspects normatifs de l'écriture. Ces auteures avancent que les notions enseignées sont adéquates, mais les approches pédagogiques restent traditionnelles, tels les exercices d'application des règles plutôt que l'enseignement des manipulations syntaxiques de ces règles. Boivin et Pinsonneault (2010) abordent la question dans le même sens en soutenant que la capacité à identifier les catégories grammaticales au moyen de manipulations syntaxiques est souvent ignorée dans les pratiques pédagogiques de la plupart des enseignants. Pour certaines auteures, comme Fisher et Nadeau (2014), les élèves progressent mieux en orthographe lexicale et grammaticale dans les classes où l'enseignante recourt couramment à un vocabulaire propre à la grammaire et laisse plus de place à la grammaire nouvelle (manipulations syntaxiques) dans son enseignement. C'est dans cette optique que Ouellet *et al.* (2014) préconisent le recours à des approches pédagogiques reconnues efficaces pour enseigner l'orthographe grammaticale.

Apprendre à écrire demeure ardu pour beaucoup d'élèves. Au Québec, le faible taux de réussite aux épreuves ministérielles en témoigne. De plus, des pratiques d'enseignement traditionnelles prévalent sauf pour quelques exceptions selon ce qu'en disent de récentes recherches réalisées au Québec. Ainsi, il sera question, dans la section suivante, de l'enseignement explicite comme pratique d'enseignement susceptible d'aider les élèves à s'améliorer en production écrite et de favoriser du même coup le développement de leur compétence à écrire.

1.6 L'enseignement explicite comme pratique d'enseignement de la compétence à écrire

Plusieurs recherches ont montré l'apport de pratiques d'enseignement efficaces pour favoriser les apprentissages auprès des élèves en difficulté. Les résultats d'une méta-analyse (Bissonnette *et al.*, 2010), portant sur les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux, révèlent que l'enseignement explicite a une influence élevée sur le rendement des élèves en difficulté tant en lecture, en écriture, qu'en mathématique. L'efficacité de l'enseignement réside dans le fait qu'il est d'abord basé sur l'atteinte d'une compréhension optimale lors du passage à l'action (Bissonnette *et al.*, 2010). En effet, selon Gauthier *et al.* (2004), les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent que l'enseignant joue un rôle majeur sur la performance scolaire de ses élèves. Également, ces recherches indiquent que la combinaison d'un enseignement explicite à un curriculum bien construit, c'est-à-dire séquencé du simple au complexe par un contrôle minutieux du niveau de difficultés des tâches à faire accomplir aux élèves, par l'identification des idées maitresses et des connaissances préalables, par l'intégration stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et par la planification des révisions fréquentes (Gauthier *et al.*, 2013) améliore l'apprentissage de la production écrite des élèves. Graham et Perin (2007), dans une méta-analyse portant sur les stratégies efficaces

d'écriture auprès des élèves de la 4^e à la 12^e année, soutiennent que l'enseignement explicite de stratégies d'écriture est une approche reconnue efficace au secondaire. Pour Falardeau et Gagné (2012), l'enseignement explicite des stratégies efficaces implique l'obligation d'expliquer aux élèves les formes de connaissances liées à la stratégie. Il s'agit essentiellement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives renvoient au quoi, soit le nom la stratégie et son utilité. Les connaissances procédurales réfèrent au comment, soit l'application de la stratégie. Les connaissances conditionnelles font appel à quand et pourquoi appliquer une stratégie (Falardeau et Gagné, 2012).

En somme, même si l'enseignement explicite de stratégies d'écriture est reconnu efficace aux États-Unis (Graham *et al.*, 2013, 2014 ; Graham et Perin, 2007) et au Québec (Gauthier *et al.*, 2005, 2013 ; Bissonnette *et al.*, 2010), qu'il est préconisé par le MEES (2011), entre autres, dans le *Référentiel en écriture* pour les 10 à 15 ans (2015), nous ne savons pas jusqu'à quel point il est en usage dans les classes du premier cycle du secondaire, et en particulier en milieu défavorisé. De plus, à notre connaissance, aucune recherche n'a documenté comment cette approche est appliquée en classe ni ce que les enseignants en pensent. Falardeau (2015) a mené une recherche sur l'apport de l'enseignement explicite au secondaire, mais celle-ci porte sur les stratégies de lecture et non d'écriture. De leur côté, Turcotte, LePetitcorps, Cournoyer, Proulx, Hébert, St-Cyr, Godbout, Giguère, Prévost, Ouellet et Dubé (2017) mettent l'accent sur l'articulation entre l'écriture et la lecture pour favoriser la compréhension des textes informatifs auprès d'élèves de 9 à 12 ans, dans une recherche-action. Toutefois, cette recherche, bien qu'elle porte sur une approche structurée d'enseignement de stratégies de lecture et d'écriture se limite aux textes informatifs et porte sur une population de la fin du primaire.

1.7 Le problème et la question de recherche

1.7.1 Problème de recherche

Dans le système scolaire, la rédaction des textes est une compétence fondamentale qui détermine en grande partie la réussite scolaire des élèves d'autant plus que la réussite à l'épreuve uniforme de 5^e secondaire est essentielle à la diplomation. Le programme de formation de l'école québécoise de français, langue d'enseignement, reflète cette préoccupation puisqu'il recommande que les élèves doivent apprendre à rédiger des textes variés pour répondre à diverses intentions de communication (MELS, 2009). Cette compétence englobe à la fois les aspects normatifs et rédactionnels du français, langue d'enseignement. Toutefois, l'écriture n'est pas une tâche simple, elle exige un coût cognitif que bon nombre d'élèves perçoivent comme un défi de taille (Saint-Laurent, 2008). Les difficultés qu'ils éprouvent sont de divers ordres : textes incohérents et mal organisés, difficulté à transformer leurs idées en mots et en phrases, ou encore panne d'idées lors de la planification et la mise en texte, comme en font foi les résultats aux épreuves obligatoires. Tel qu'affirmé par Montésinos-Gelet et Morin (2006), l'élève qui éprouve des difficultés en écriture finit par décrocher. Toutes ces difficultés peuvent s'expliquer par un manque de stratégies en lien avec le processus rédactionnel.

Or, au Québec, l'enseignement du français écrit est centré davantage sur l'orthographe et la grammaire (Chartrand et Lord, 2010). De plus, la plupart des recherches traitant des pratiques d'enseignement de l'écriture au primaire et au secondaire portent sur l'orthographe lexicale et grammaticale (Fisher et Nadeau, 2014 ; Boivin et Pinsonneault, 2010 ; Ouellet *et al.*, 2010 ; Chartrand, 2011 ; Lord, 2012 ; Daigle et Plisson, 2015 ; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008). Certaines de ces recherches ont porté sur l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale (Daigle et

Plisson, 2015) et grammaticale (Dubé *et al.*, 2011). Quant à l'enseignement du processus rédactionnel au secondaire, nos connaissances présentent des lacunes. Par ailleurs, il est important aussi d'enseigner des stratégies d'écriture par l'approche explicite dès le début du secondaire (Graham et Perin, 2007). Cependant, d'après l'état actuel des connaissances et après avoir fait une recension des écrits, nous avons constaté qu'il existe très peu de recherches au Québec qui se sont intéressées à l'enseignement explicite de l'écriture, de façon générale, et aux stratégies d'écriture relatives au processus rédactionnel (planification, mise en texte et révision) au premier cycle du secondaire. Pourtant, quelques recherches au Québec (Falardeau, 2014; Gauthier *et al.*, 2005, 2013 ; Bissonnette *et al.*, 2010) et de nombreuses autres aux États-Unis (Gersten et Baker, 2001 ; Graham *et al.*, 2013, 2014 ; Graham et Perin, 2007) mettent en évidence des résultats prometteurs en montrant qu'il est effectivement possible d'améliorer la compétence des élèves en écriture par l'enseignement explicite. Il est de plus en plus prouvé que l'enseignement explicite qui inclut les phases de modélisation, de manipulation, de pratique guidée et de pratique autonome constitue un dispositif pertinent pour enseigner, par exemple, l'orthographe lexicale (Daigle et Plisson, 2015 ; Dubé *et al.*, 2011) et les stratégies d'écriture (Graham et Perin, 2007 ; Gersten et Baker, 2001 ; Falardeau, 2014). C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche.

1.7.2 Questions de recherche

Cette recherche vise à répondre à la question générale suivante : dans quelle mesure l'enseignement explicite est-il utilisé pour enseigner l'écriture par des enseignants du premier cycle du secondaire ? De cette question générale découle une sous-question : de quelle façon ces enseignants conçoivent-ils l'enseignement explicite ?

1.8 La pertinence sociale et scientifique

Les résultats de cette recherche seront pertinents, notamment sur le plan scientifique, puisqu'ils pourront contribuer à une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement de l'écriture et, en l'occurrence, de l'enseignement explicite chez des enseignants du premier cycle du secondaire au Québec. L'écriture est un acte social, de communication d'idées ainsi que de construction de connaissances et de la pensée. Sur le plan social, les résultats de cette recherche nous renseigneront sur l'état actuel des pratiques d'enseignement de l'écriture qui ont cours au premier cycle du secondaire et sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement explicite dans ce domaine. Par ailleurs, il existe encore peu de recherches empiriques sur l'écriture et sur l'enseignement de l'écriture (Graham et Perin, 2007) ainsi que sur les perceptions des enseignants à l'égard de pratiques pédagogiques reconnues par la recherche et introduites plus récemment au Québec comme l'enseignement explicite.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche. Ainsi, divers concepts pourront être abordés au fil de ce travail de recherche, mais trois concepts pivots issus de la question de recherche vont guider notre cadre conceptuel : l'écriture, les stratégies d'écriture et l'enseignement explicite. Il convient donc de bien les définir afin d'assurer une parfaite compréhension du travail et ainsi être en mesure d'effectuer une meilleure analyse. Les stratégies du processus rédactionnel, l'enseignement explicite des stratégies d'écriture ainsi que les difficultés des enseignants à appliquer l'enseignement explicite seront également abordés. Enfin, ce chapitre se conclura sur la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 La définition de l'écriture

Selon Fayol (1996), l'écriture se définit comme une activité solitaire au cours de laquelle le scripteur s'adresse à un destinataire absent et qui réagira au texte qu'après coup. À l'opposé, l'oral se déroule le plus souvent dans une logique de dialogue. Pour Legendre (2005), l'écriture, dans une perspective cognitiviste, est perçue comme la mobilisation de connaissances stockées dans la mémoire et la prise en compte des contraintes et des normes situationnelles. MELS s'est aussi intéressé à la définition de

l'écriture. Afin de définir ce qu'est écrire, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2011), il précise ce qui suit :

Préoccupé de construire un texte de qualité, significatif et cohérent, l'élève développe un processus d'écriture qui l'amène à planifier, à rédiger, à réviser, à améliorer, à corriger son texte et à se prononcer sur la qualité de sa démarche. À l'instar des rédacteurs professionnels, il apprend à explorer et à choisir des idées, à utiliser un vocabulaire précis ou évocateur, à organiser son texte et à en marquer les articulations, de même qu'à assurer la continuité et la progression de l'information qu'il contient. Il s'efforce d'employer une orthographe, une ponctuation et une syntaxe correctes. Le retour réflexif sur ce qu'il a écrit l'amène à expliciter ses propos et à ajuster son texte à la suite de relectures ciblées ou de suggestions d'autrui. Il prend ainsi conscience de l'importance de la révision au cours et à la fin de la rédaction. Écrire, c'est aussi réécrire. En effet, la présence de notes, de ratures ou de renvois renseigne sur le processus suivi et les difficultés éprouvées. À cet égard, les manuscrits d'écrivains offrent un témoignage éloquent. (MELS, 2011, p. 108).

En fait, il s'agit plus haut de la définition de l'une des quatre composantes de la compétence, soit celle d'élaborer un texte cohérent.

D'une part, le choix de la définition de cette composante de la compétence de l'écriture revêt une importance fondamentale pour notre travail de recherche, puisqu'elle englobe l'ensemble des dimensions du processus d'écriture : planifier l'écriture du texte, le rédiger, le réviser, l'améliorer et le corriger.

D'autre part, cette définition est certes intéressante, car elle fait ressortir l'aspect procédural de l'écriture, notamment l'utilisation non linéaire de compétences rédactionnelles. Cette définition rappelle surtout que l'écriture fait appel à des compétences et des connaissances liées à la grammaire textuelle, dépassant par le fait même le simple cadre de la phrase. Pour Cavanagh (2010), l'écriture s'inscrit dans une perspective de production du sens lors d'une situation de communication et dans un

contexte précis. Pour y parvenir, le scripteur doit mobiliser sa connaissance antérieure sur le sujet, ses ressources linguistiques, les textes et le processus rédactionnel, ce qui nécessite un coût cognitif énorme (Halté, 1992).

En fait, en contexte d'écriture, le scripteur est appelé à planifier, à rédiger et à réviser son texte. Tout d'abord, Fayol (1996) définit la planification comme l'activité au cours de laquelle le scripteur recherche les idées, les organise et se met dans la peau du destinataire dans le but de mieux adapter son message. Il s'agit donc de déterminer les buts et le genre du texte, l'intention de la communication et les moyens de les atteindre. La mise en texte est le sous-processus au cours duquel le scripteur élabore son texte en faisant appel aux ressources linguistiques. En bref, c'est la transformation successive des mots en phrase et en texte. La révision est définie comme l'activité au cours de laquelle un scripteur identifie les erreurs potentielles de son texte, les catégorise et recourt à des moyens pour les corriger. Il s'agit donc pour le scripteur de rendre son texte plus conforme aux normes linguistiques. Tout cela nécessite des ressources attentionnelles et linguistiques considérables (Morin *et al.*, 2009). Dans ce contexte, pour que le texte du scripteur soit bien lu et compris, la maîtrise de l'orthographe grammaticale et lexicale ou d'usage s'avère indispensable (Morin *et al.*, 2009).

Selon Daigle *et al.* (2015), l'écriture requiert la maîtrise du code orthographique. Ce dernier comprend l'orthographe grammaticale qui se rapporte essentiellement aux accords. Boivin et Pinsonneault (2008) expliquent les accords selon ce qui les régit (accord régit par le sujet, accord régit par le nom et accord régi par le complément direct). Ainsi, lorsqu'on parle de l'orthographe grammaticale, il s'agit de tout morphogramme ou tout graphème qui, associé à un phonème, en contexte d'écriture, exige de l'élève l'application d'une règle établissant un lien entre les mots d'une phrase. L'application de cette règle suppose que l'élève mobilise ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles de la grammaire pour effectuer l'accord

requis. Ce travail d'accord représente un défi réel pour les scripteurs experts et les apprentis-scripteurs.

Concernant l'orthographe lexicale ou orthographe d'usage, elle se réfère à la mémoire visuelle. Puisqu'un mot représente aux yeux de l'élève une séquence de lettres obtenue conventionnellement par correspondance phonème et graphème qu'il doit mémoriser. Cela dit, en situation de production écrite, le scripteur doit faire appel fréquemment à sa mémoire pour retrouver la représentation graphique d'un mot. Non seulement le scripteur peut-il y avoir accès par la mémoire, mais il peut aussi automatiser le traitement alphabétique et orthographique. Il peut également apprendre les règles et régularités orthographiques qui servent à plusieurs mots. Simard (1995) précise que l'orthographe lexicale est l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. En revanche, Morin *et al.* (2009) pensent que l'apprentissage de l'orthographe lexicale ne se limite pas uniquement à l'activité de mémorisation, mais que c'est un processus développemental complexe. Cet apprentissage débute à la maison où l'enfant développe une conscience de l'écrit dans ses interactions avec le monde qui l'entoure (Nadeau et Fisher, 2006). Il se poursuit à l'école où les enfants font l'apprentissage de l'orthographe par la mémorisation des mots du vocabulaire et la dictée.

Le recours à la morphologie dérivationnelle permet aussi de bien orthographier les mots. Selon la recherche de Chapleau, Laplante et Brodeur (2014), la morphologie dérivationnelle correspond à la formation et à la construction des mots. Elle permet d'établir des liens entre les mots d'une même famille. En écriture, le recours aux stratégies dérivationnelles permet d'écrire convenablement des mots. Toujours selon ces auteures, la morphologie dérivationnelle permet d'écrire correctement certains mots. Elle nécessite un enseignement systématique afin de doter les scripteurs d'un répertoire de stratégies pour produire les mots écrits avec justesse.

Par ailleurs, en France, selon le document du Conseil national d'évaluation du système scolaire (2018), écrire, c'est la maîtrise en même temps des gestes graphomoteurs, d'une langue et de sa construction. C'est également la mobilisation des connaissances et la construction d'une pensée créatrice. Ce sont autant d'aspects de l'écriture qui requièrent de la pratique et d'un apprentissage basé sur enseignement structuré.

Aussi, dans ce document, les auteurs ont fait ressortir que l'élève doit être initié à la pratique de l'écriture dès le début de sa scolarité. Ils ajoutent que : « Plus l'élève produit des textes, plus il développe des automatismes et plus il progresse dans l'écrit ». En outre, pour ces auteurs, l'écriture doit se concevoir comme un processus et doit être travaillée et appliquée dans toutes les disciplines.

Nous venons de définir précédemment l'écriture et ses grandes composantes. Toutefois, nous n'en avons pas encore considéré l'aspect procédural. En effet, plusieurs modèles théoriques au sein de la littérature scientifique tentent d'expliquer les mécanismes cognitifs et les ressources sollicités par un scripteur en situation d'écriture. Ces modèles mettent en lumière les variables qui influencent le développement de la compétence scripturale. Ainsi, dans les différentes sections qui suivent, nous présentons ces différents modèles d'analyse du processus rédactionnel ou production écrite. Toutefois pour notre recherche, nous avons retenu le modèle proposé par Hayes et Flower (1980, 1995).

Maintenant que nous venons de passer en revue les définitions de l'écriture vues sous plusieurs angles, abordons à présent dans les sections suivantes le modèle le plus connu en écriture, celui de Hayes et Flower, ses intérêts et ses limites. Ce modèle constitue en fait le fondement de notre travail de recherche.

2.2 Le modèle de Hayes et Flower (1980 ; Hayes, 1995)

Parmi les modèles de processus rédactionnel, le modèle conceptuel de Hayes et Flower (1980) constitue l'un des fondements de l'enseignement de la production écrite au Québec. Comme le font remarquer Morin *et al.* (2009), ce modèle demeure la référence pour beaucoup de chercheurs en écriture, puisqu'il rend compte des différents éléments impliqués dans le processus d'écriture et permet de mieux les comprendre. Boivin et Pinsonneault (2010) soulignent que la plupart des travaux en didactique de l'écriture adoptent ce modèle. Ces auteures notent aussi que de nombreux travaux en didactique de l'écriture ont mis en lumière l'importance de ce modèle pour l'enseignement. Il s'agit également du modèle adopté par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004 ; MELS, 2006). Ce modèle qui se veut une conceptualisation du processus rédactionnel, présente un intérêt certain, car il prend en compte autant les processus cognitifs et la manière dont ils sont liés à la mémoire à long terme que le contexte de production écrite. Nous allons présenter sommairement deux versions de ce modèle.

2.2.1 La première version du modèle de Hayes et Flower (1980)

Ouellet (2013) dans le cadre d'un rapport de recherche sur l'écriture décrit ainsi la première version du modèle de Hayes et Flower (1980). Il est important de préciser d'entrée de jeu que ce modèle a été élaboré à l'aide d'un seul scripteur expert. Dans la version initiale de leur modèle rédactionnel du processus d'écriture, Hayes et Flower distinguent trois grandes composantes, représentées schématiquement dans la Figure 2.1.

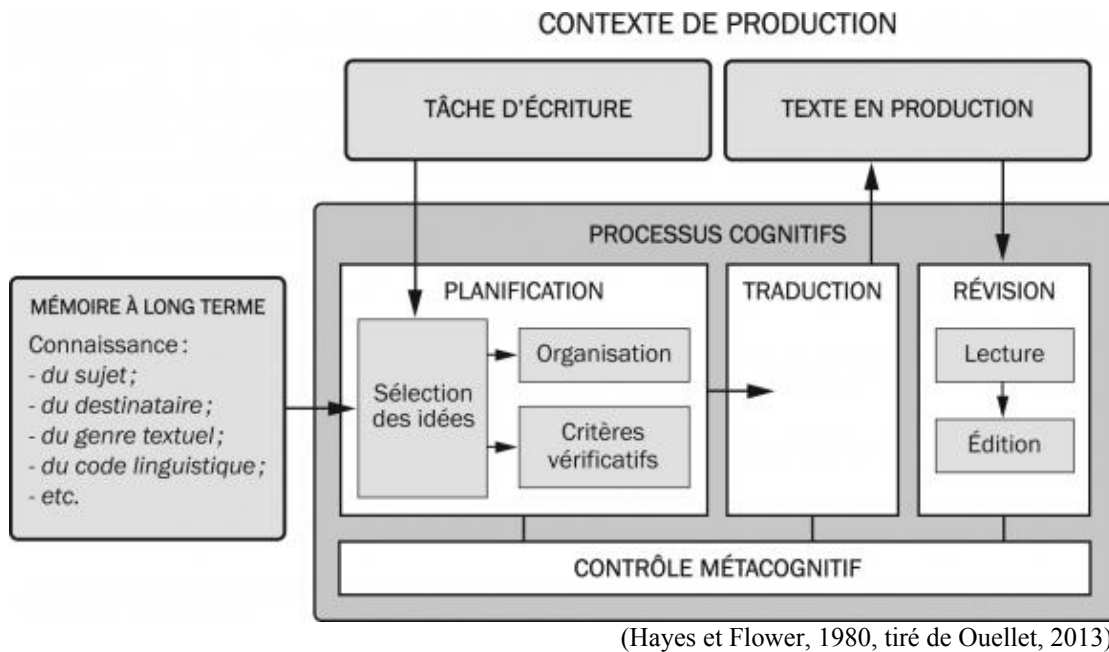


Figure 2.1 Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower

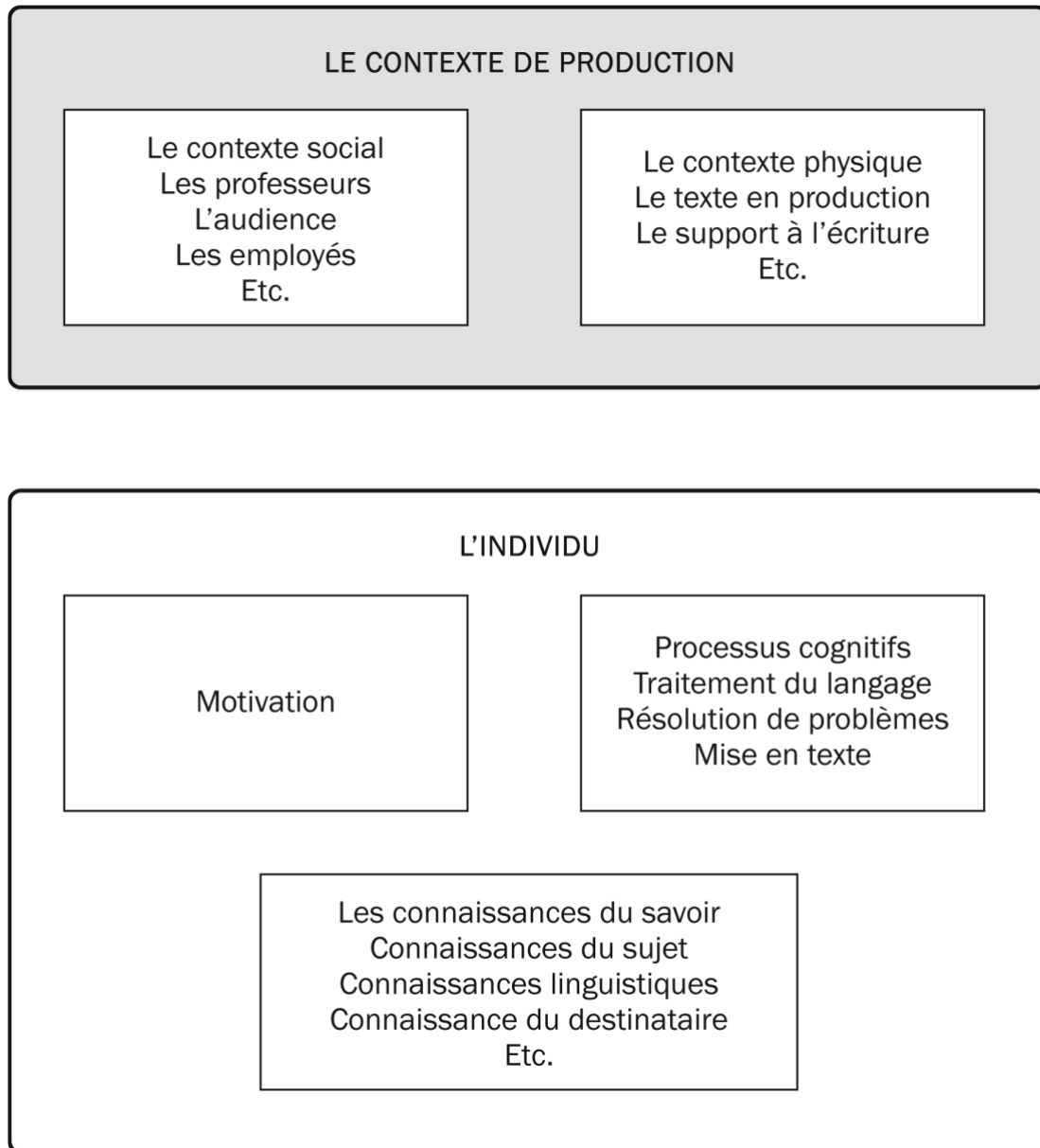
La première composante du modèle est le contexte de production. Il désigne les éléments extérieurs au scripteur comme la tâche d'écriture, les consignes établies et le texte déjà produit. Ce contexte joue un rôle essentiel au cours de la situation d'écriture, puisque le scripteur doit s'y référer constamment afin de produire un texte adapté. Le deuxième élément du modèle est la mémoire à long terme. Cette dernière renvoie aux connaissances antérieures de l'élève qu'il devra réactiver en écrivant. Ces savoirs acquis antérieurement regroupent : le destinataire, les genres textuels, le code linguistique et le sujet du texte, selon le schéma conceptuel du modèle. Tous ces éléments permettent au scripteur d'écrire un texte qui respecte tant la forme, le fond que les exigences de la tâche.

De plus, selon Ouellet (2013), dans ce modèle, il est à remarquer que le contexte de production et la mémoire à long terme constituent l'arrière-plan du processus scriptural (voir Figure 2.1). Les deux sont reliés par les trois processus cognitifs, soit la

planification, la traduction ou la mise en texte et la révision. La gestion de ces processus cognitifs est assurée par la métacognition. Ainsi, dans la première phase du processus, soit la planification, l'élève mobilise les connaissances adéquates, établit un plan des phrases et du texte à produire et ajuste son texte tout au long de l'exécution de la tâche. La deuxième phase du processus c'est la traduction. Plus précisément, cette phase consiste, pour l'élève, à restituer les informations stockées dans la mémoire. Cela suppose qu'il active ses connaissances antérieures de l'orthographe grammaticale et d'usage, de la syntaxe et de la ponctuation. Il peut solliciter l'aide de l'enseignante, de ses pairs ou faire appel aux ressources documentaires au besoin (Turgeon et Bédard, 1997). La dernière phase des trois processus cognitifs est la révision. Cette dernière se définit comme un retour sur le texte dont le but consiste à finaliser, à peaufiner l'acte d'écrire. La révision porte spécifiquement sur les aspects sémantiques et linguistiques de la production écrite. Elle se ramène à des phases de relecture, au cours desquelles le texte est analysé à l'aide d'une grille des critères préétablis. Les problèmes potentiels sont ainsi identifiés et les passages jugés incorrects sont modifiés. Cependant, elle peut s'avérer exigeante sur le plan cognitif selon la nature de la tâche.

2.2.2 La version révisée du modèle de Hayes et Flower (Hayes, 1995)

En 1995, Hayes a révisé son modèle initial du processus scriptural. Dans sa nouvelle version, il adopte une perspective individuelle-environnementale. Ainsi, l'écriture se définit à partir de deux aspects majeurs : le contexte de production et l'individu. Le contexte fait référence aux différentes entités impliquées dans le processus rédactionnel. Il s'agit de l'enseignant, du destinataire et de la tâche d'écriture.



(Hayes, 1995, tiré de Ouellet, 2013)

Figure 2.2 Modèle révisé du processus d'écriture selon Hayes

Hayes (1995), dans sa version révisée du processus d'écriture, distingue deux grandes composantes : le contexte de production et l'individu. Le contexte de production ou l'environnement de la tâche se décline à son tour en deux phases : l'environnement

social et l'environnement physique. Par ailleurs, Hayes (1995), a divisé la composante individu en quatre étapes : la motivation du scripteur, les processus cognitifs, sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme. L'environnement de la tâche fait appel à l'acte d'écrire. Par exemple, un scripteur lorsqu'il élabore son texte est influencé par les référents sociaux et culturels du milieu dans lequel il vit. De plus, dans ce modèle, la motivation du scripteur tient une place prépondérante. Lorsqu'un scripteur rédige son texte, il se fixe des buts à court ou à moyen termes. Par exemple, il peut décider d'influencer l'opinion du lecteur par son texte ou il peut souhaiter améliorer la correction grammaticale de son texte. La motivation du scripteur est, selon ce modèle, largement influencée par ses connaissances antérieures. Un élève ayant toujours bien réussi à transmettre ses pensées par écrit se sentira en confiance face à l'écriture d'un nouveau texte et aura une prédisposition favorable face à l'écrit. Sa motivation à écrire est également influencée par ses croyances et ses attitudes. Un élève se croyant en mesure de réussir mettra les efforts nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Toutefois, un scripteur ne croyant pas qu'il est nécessaire de bien s'exprimer par écrit ne sera pas motivé à écrire.

Finalement, tout scripteur se fait une idée de l'estimation qu'il devra faire de son investissement ou de l'utilisation de certaines stratégies par rapport aux bénéfices qui en résultent. Si la tâche demande trop d'effort pour la satisfaction qui pourrait en résulter, un scripteur pourrait ne pas être motivé à écrire. Les élèves qui ont une pauvre estime de soi en matière d'écriture manquent de stratégies efficaces et croient que la meilleure façon d'améliorer leur écriture est d'améliorer leurs connaissances grammaticales et leur ponctuation (Lavelle *et al.*, 2002).

La composante de l'individu présentée dans ce modèle renvoie aux deux composantes du modèle de 1980 : les processus cognitifs et la mémoire à long terme. Hayes (1995), a souligné qu'une longue planification n'implique pas nécessairement une amélioration

qualitative des écrits et ce qui est essentiel c'est le temps consacré à la rédaction. Ces observations l'ont conduit à associer la planification à une tâche nécessitant les mêmes opérations que la résolution de problème.

La troisième composante fondamentale de ce modèle est la motivation. Cette dernière occupe une grande importance dans le modèle de 1995. Elle serait un facteur beaucoup plus important que les habiletés cognitives. Elle serait même un facteur beaucoup plus important que la planification et que le temps passé à réviser. À ce propos, Morin *et al.* (2009) soulignent qu'en guise d'habiletés cognitives, l'activité d'écriture sollicite un engagement affectif, c'est-à-dire une motivation élevée, qui n'est que l'apanage d'un nombre restreint d'élèves. D'après Chartrand (2006), certaines sources de motivation peuvent être considérées comme facilitatrices ou comme des obstacles à l'écriture. Citons notamment la perception de la valeur de la tâche, l'intérêt envers le sujet de même que les perceptions de compétences que se font les scripteurs.

En fait, à la lumière de tout ce qui précède, il apparaît assez évident que la mobilisation des différentes habiletés, au moment de la production d'un texte, s'avère un exercice de haut niveau de complexité pouvant entraîner une surcharge cognitive. La surcharge cognitive se conçoit comme la notion de limite de la capacité de la mémoire de travail. Pour pouvoir allouer leurs ressources cognitives à des processus de haut niveau, les scripteurs ont avantage à développer des automatismes (Ouellet, 2013).

Par ailleurs, il est possible d'observer que les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1995) ne sont pas linéaires, mais en spirale. Cela sous-entend que les processus cognitifs ne suivent pas une séquence bien déterminée. Par exemple, le processus de la planification peut ne pas précéder directement celui de la mise en texte. Le scripteur peut être amené à penser à de nouveaux aspects au cours de situation d'écriture et à modifier son plan de départ et ses structures de phrases et l'organisation de ses idées.

Toutefois, Paradis (2012) affirme que le temps que les scripteurs consacrent à cette étape est le même, que ceux-ci le prennent avant la mise en texte ou en cours de rédaction. Néanmoins, elle rapporte que Hayes (1995) a montré que les scripteurs qui planifient leurs productions au début du processus d'écriture passent généralement plus de temps, au total, à travailler leurs textes. Ces scripteurs produiraient aussi des textes de meilleure qualité.

Bref, ce modèle apporte une contribution exceptionnelle à la compréhension du processus rédactionnel. Il a le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs impliqués dans la production écrite. Toutefois, selon Morin *et al.* (2009), ce modèle présente certaines limites pour la recherche en éducation par le fait qu'il conceptualise l'activité rédactionnelle du scripteur expert. De plus, ces auteurs soulignent que ce modèle ne permet pas d'appréhender le mode d'appropriation et le développement des processus rédactionnels chez l'apprenti scripteur. De leur côté, Boivin et Pinsonneault (2010) soulignent l'importance du modèle du processus d'écriture développé par Hayes et Flower (1980 ; Hayes, 1995) pour l'enseignement de l'écriture. En revanche, Boivin et Pinsonneault (2010) précisent que les connaissances en lien avec la grammaire de la phrase et du texte relèvent de la mémoire à long terme du scripteur, mais leur rôle dans le processus d'écriture n'y est pas développé.

Selon Saint Laurent (2008), lorsqu'on écrit, on effectue un certain nombre d'activités cognitives. Par exemple, observons ce qui se passe dans votre tête lorsque vous rédigez un message pour les parents de vos élèves. Vous pensez d'abord au contenu de votre message. Vous élaborez ensuite un plan. Vous formulez votre message dans votre tête durant le processus de rédaction, vous choisissez les mots soigneusement, vous pensez aux destinataires, vous portez attention à l'orthographe. Par la suite, vous révisez votre texte pour vous assurer que le message écrit répond bien à votre intention de communication. Puis vous corrigez les erreurs d'orthographe. Tout cela porte le nom

de stratégies d'écriture. Pour Hayes et Flower (1980), l'activité d'écriture se définit comme une interaction dynamique et constante entre plusieurs processus : la planification, la rédaction et la révision. La planification désigne le texte à produire et la rédaction renvoie aux aspects linguistiques. La révision c'est la phase pendant laquelle l'élève relit et évalue son texte dans le but de l'améliorer.

2.2.3 Les intérêts et les limites du modèle de Hayes et Flower

Dans leur étude, Garcia-Debanc et Fayol (2002) dégagent les points forts et les limites du modèle de Hayes et Flower. D'après ces auteurs, ce modèle a apporté trois contributions majeures dans la didactique de l'écriture. Il permet tout d'abord aux chercheurs de dépasser l'analyse linguistique des produits de l'écriture pour tenir compte du processus rédactionnel. Avant le modèle de Hayes et Flower, les chercheurs s'attardaient surtout à l'analyse linguistique des textes d'enfants afin de déduire les opérations mentales qui les sous-tendent. Après la parution de ce modèle, on s'est vite intéressé de plus en plus à analyser les processus mentaux impliqués en cours de la rédaction par le truchement de la verbalisation. Ensuite, ce modèle est aussi une référence en matière d'aides à l'écriture et la réécriture. Il a l'avantage de favoriser l'enseignement des composantes associées aux processus rédactionnels. Toutefois, il est à souligner que le modèle de Hayes et Flower développe davantage les processus de la planification et de la révision au détriment de la mise en texte. Enfin, le recours à ce modèle pourrait aider l'enseignant à bâtir des activités d'enseignement-apprentissage en classe. Cependant, malgré la contribution notable de ce modèle pour l'apprentissage du processus rédactionnel, il comporte certaines limites. Ces faiblesses se manifestent surtout par très peu de place accordée au traitement linguistique dans le processus rédactionnel. De plus, le modèle a été conçu à partir d'une description d'un

lecteur expert, ce qui n'aide pas à comprendre comment procède un scripteur débutant ou en cours d'apprentissage.

Alors que Hayes et Flower (1980, 1995) traitent de l'écriture sous l'angle du processus rédactionnel et de ses composantes automatisées, celle-ci se développerait également par l'application consciente de stratégies d'écriture.

2.3 Stratégies d'écriture

D'entrée de jeu, nous entendons ici par stratégie une technique ou une procédure intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus pertinente à la résolution d'un problème (Legendre, 2005, p. 1261). Plus spécifiquement, Cavanagh (2006) précise les principales caractéristiques des stratégies d'écriture : 1) elles aident l'élève à activer les opérations intellectuelles qui sous-tendent l'écriture d'un texte ; 2) elles sont réparties en fonction de trois processus d'écriture conceptualisés par Hayes et Flower (1980; Hayes, 1995), soit la planification, la mise en texte et la révision ; 3) pour que leur utilisation ait du sens aux yeux des élèves, elles sont toujours exploitées en lien avec une tâche d'écriture.

L'écriture en tant que démarche intellectuelle rigoureuse et structurée requiert l'activation des connaissances antérieures, des stratégies cognitives et métacognitives. Ancrée dans une tradition cognitive, l'écriture correspond à une démarche de résolutions de problèmes (Hayes, 1995 ; Tardif, 1992). Durant cette démarche, le scripteur doit se fixer un objectif, soit le texte à produire. Pour ce faire, deux éléments sont indispensables pour qu'il parvienne à résoudre le problème. Il s'agit de l'énoncé du sujet et ses connaissances antérieures sur le sujet. Il doit faire face à trois contraintes : le temps disponible, le destinataire et les limites de ses connaissances.

Il doit également mobiliser des stratégies rédactionnelles, afin d'atteindre son objectif. Allaire *et al.* (2015) abondent dans le même sens en soutenant que les scripteurs experts recourent généralement à une variété de stratégies pour faire un plan, penser à se relire, réviser, se corriger, etc. Ils tiennent également un discours intérieur qui favorise l'autorégulation de la tâche. Pourtant, les scripteurs novices, par manque de stratégies, peuvent faire face à une surcharge cognitive en raison de l'ampleur des différents aspects à gérer en même temps. Parmi les difficultés que peuvent rencontrer les scripteurs novices, mentionnons : difficultés à trouver des idées, cohérence textuelle saccadée, rédaction en un seul jet ou modifications superficielles et oubli de l'intention d'écriture pendant l'exécution de la tâche. La faible présence de métacognition peut complexifier la situation (Allaire *et al.*, 2015).

Selon Simard (1995), la tâche d'écriture implique la mise en oeuvre des stratégies cognitives. Ces dernières concernent les connaissances déclaratives en lien avec l'écriture telles que les codes linguistiques, l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe et les connaissances liées au texte, par exemple la structure, les marqueurs de relation. Les connaissances procédurales correspondent au processus rédactionnel, soit la planification, la mise en texte et la révision. Alors que les connaissances conditionnelles sont associées au contexte de la tâche d'écriture, le destinataire et le type de discours.

Quant aux stratégies métacognitives (l'autocontrôle, l'autoapprentissage et l'auto renforcement), elles aident l'élève à réfléchir sur les stratégies cognitives et les facteurs affectifs qui leur sont attachés, à les maîtriser et à en évaluer leur efficacité. Ce qui amène l'élève à améliorer son apprentissage et à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle et sa confiance en soi.

Dans la même veine, le MEES (2015), dans un Référentiel d'intervention en écriture portant sur les stratégies rédactionnelles à l'intention des élèves de 10 à 15 ans propose cinq stratégies. Ces dernières se déclinent de la manière suivante : la planification, la mise en texte, la révision, la mise au propre et la diffusion. Toutes ces stratégies inspirées du modèle de Hayes et Flower visent à développer la compétence à écrire des élèves.

En résumé, il est à souligner qu'un bon enseignement de l'écriture doit prévoir donc des moyens d'assurer le développement de ces stratégies, de guider leur action tout en fournissant de la rétroaction sur leur efficacité afin de permettre un accroissement du pouvoir de l'élève sur la tâche demandée. Par ailleurs, dans la section qui suit, nous tentons de définir l'enseignement explicite.

2.4 L'enseignement explicite

Le terme « explicite » revêt plusieurs définitions. Étymologiquement, il tire son origine du mot latin *explicare* qui signifie expliquer. Au sens courant, il signifie tout ce qui est clair, précis et transparent. Selon Withley et Fairbrother (2016), l'enseignement explicite se conçoit comme une méthode active au cours de laquelle l'enseignant découpe une leçon en petites étapes en fournissant du soutien et de l'étayage à l'élève afin qu'il parvienne à la maîtrise et à l'autonomie.

L'enseignement explicite a donc pour but le développement des compétences des élèves. Quant à la compétence, elle se définit comme la capacité à mobiliser un certain nombre de savoirs et de ressources en vue de réaliser une tâche. Par le transfert dans d'autres contextes, on vérifie si l'élève a maîtrisé les notions qu'il a apprises, ce qui laisse supposer que ces notions doivent être préalablement enseignées.

En outre, aujourd'hui il existe de plus en plus une école de pensée qui insiste sur la nécessité de mettre en place une pédagogie progressive capable de favoriser l'acquisition des compétences chez les élèves puisque ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage. Contrairement à la pédagogie transmissive dite traditionnelle, la pédagogie explicite (ou enseignement explicite) est centrée davantage sur la vérification des acquis et le maintien en mémoire.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture ou d'écriture est issu du paradigme cognitiviste. Selon ce modèle théorique, l'élève doit être actif lors des apprentissages. Cela se fait par un engagement cognitif. Comme l'a souligné Tardif (1992), « la psychologie cognitive considère que l'enseignement et l'apprentissage sont deux activités de traitement d'informations » (p. 25).

Comme l'ont démontré Gauthier, Mellouski, Simard, Bissonnette et Richard (2005), le concept d'enseignement explicite a pour origine de nombreuses recherches sur les pratiques efficaces fondées sur les données probantes en vue de trouver les meilleures stratégies d'enseignement. Plusieurs d'entre elles montrent que l'enseignement explicite s'avère efficace pour enseigner les stratégies d'écriture.

Rappelons que son efficacité peut s'expliquer par le fait qu'il est d'abord axé sur l'atteinte d'une compréhension adéquate avant le passage à l'action. De plus, le concept d'enseignement explicite remonte à Rosenshine (1983). Selon ce dernier, l'enseignement explicite est une méthode systématique qui consiste à présenter la matière de façon fractionnée, en faisant des pauses pour vérifier si les élèves comprennent bien et en assurant une participation active et efficace de tous. Ce type d'enseignement se révélait particulièrement adapté aux jeunes apprenants, à tous ceux

qui apprennent lentement, quel que soit leur âge, aux apprenants de milieux défavorisés, mais également à des apprenants plus performants.

Hollingsworth et Ybarra (2012) précisent que le système d'enseignement repose essentiellement sur le postulat selon lequel l'apprentissage des élèves est le produit direct de l'enseignement en classe. Cela dit, l'enfant n'apprend que si l'enseignant enseigne.

Selon Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay (2013), l'enseignement explicite se conçoit comme la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon ces auteurs, l'enseignement explicite se structure en trois temps : planification, interaction et consolidation. La planification comprend la séquence des cibles et des activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement ainsi que les résultats attendus. L'interaction avec les élèves, soit l'animation des activités d'apprentissage, renvoie tout d'abord à la modélisation, où l'enseignant exécute une tâche devant ses élèves et explicite ce qu'il fait pendant qu'il le fait. La pratique guidée permet aux élèves de réussir, avec le soutien approprié, à atteindre l'objectif de l'apprentissage visé et à acquérir ainsi la confiance et la motivation nécessaire pour continuer son apprentissage. Enfin, lors d'une pratique autonome, l'élève réinvestit seul, dans de nouvelles situations d'apprentissage, ce qu'il a compris. Pour terminer, la consolidation des apprentissages se définit par la révision régulière de ce qui a été enseigné, la mise en application dans des situations nouvelles pour travailler le transfert et la généralisation, ainsi que la pratique constante pour développer des automatismes.

De son côté, Clément (2015) affirme que l'une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement explicite consiste à proposer des activités systématiques et structurées en vue de réduire les écarts entre les élèves. Pour Hollingsworth et Ybarra (2012),

l'enseignement explicite renvoie à un ensemble de stratégies d'enseignement qui vise à élaborer et à présenter des séquences d'apprentissages bien structurées basées sur des contenus d'apprentissages adaptés au niveau scolaire des élèves. Dans cette perspective, l'enseignement explicite est une approche pédagogique qui est davantage axée sur l'enseignement et le savoir, par opposition aux modèles constructivistes centrés sur l'élève, moins structurés et fondés sur une pédagogie de la découverte ou aux pédagogies traditionnelles basées sur l'enseignant. Contrairement à une idée très popularisée qui associe l'enseignement explicite à une approche mécanique qui sollicite très peu de réflexion chez l'élève, il est une approche qui fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du maître et des principes d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute nouvelle notion (Clément, 2015). L'enseignement explicite est donc une pédagogie interactive et de réflexion qui fait appel à l'engagement conjoint de l'enseignant et des élèves (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). Rupley, Blair et Nichols (2009) soutiennent que dans cette approche, l'apprentissage se réalise par le biais d'interactions significatives.

L'écriture est une tâche qui nécessite un coût cognitif élevé et plusieurs opérations mentales. Ainsi, Graham, Olinghouse et Harris (2009), dans une série de recommandations basées sur des données probantes portant sur l'enseignement de l'écriture auprès des élèves de la quatrième année du primaire et de la fin du secondaire stipulent qu'il faut assurer un enseignement explicite, par exemple, des stratégies de planification, de correction et de révision des productions écrites. C'est pourquoi les prochaines sections présenteront les fondements et le fonctionnement de l'enseignement explicite.

2.4.1 Fondements de l'enseignement explicite

L'origine de l'enseignement explicite remonte à Rosenshine dans un article publié en 1986 dans le *Handbook of research on teaching*. Dans cet ouvrage, l'auteur met en exergue les sources empiriques d'un modèle d'enseignement efficace. Ce dernier a par la suite donné lieu à de nombreuses études de terrain dans diverses disciplines avec des élèves en difficulté et ceux dits performants. Il ressort de ces études que les enseignants efficaces adoptent une posture de stratégies d'enseignement de type instructionniste que l'on désigne sous le vocable enseignement explicite ou pédagogie explicite.

Par ailleurs, dans cette recherche, Tagne et Gauthier (2014) établissent la différence entre pédagogie transmissive et pédagogie explicite, pédagogie constructive ou socioconstructiviste et pédagogie explicite.

Contrairement à la pédagogie traditionnelle ou transmissive, où l'on se limite à présenter une leçon suivie des exercices, lors d'une séquence d'enseignement explicite, l'enseignant présente les notions de la plus simple à la plus complexe afin d'éviter la surcharge cognitive. Il cherche aussi à guider l'apprentissage des élèves par une série d'actions et de rétroactions. Également, la pédagogie explicite est diamétralement opposée à l'approche constructiviste ou socioconstructiviste. Selon ces approches, l'élève développe sa compétence en étant soumis au début à des tâches complexes ou situations problèmes qu'il pourra résoudre par lui-même. La pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste est davantage centrée sur l'élève. Pourtant, les élèves éprouvant des difficultés ont besoin d'étayage et d'être soutenus dans leur apprentissage en raison du manque de préalables. De ce constat découle la pertinence de l'enseignement explicite.

En effet, dans cette recherche, Tagne et Gauthier (2014) mentionnent que la gestion des apprentissages requiert un ensemble de stratégies que l'enseignant mobilise pour que les élèves puissent maîtriser les notions du programme. Selon eux, ces stratégies en lien avec la gestion de l'apprentissage se divisent en trois grandes phases : la phase de préparation, la phase d'interaction avec les élèves et la phase de consolidation.

2.4.1.1 La phase de préparation de l'enseignement

Lors de cette phase, l'enseignant décortique, analyse les composantes du programme. Il anticipe les difficultés des élèves et conçoit des séquences d'enseignement-apprentissage. Par la suite, il détermine l'ordre dans lequel les notions seront présentées en vue de favoriser le développement des habiletés requises par les élèves. Les auteurs de cette étude proposent sept principes en lien avec la phase de préparation de l'enseignement que l'on peut résumer ci-dessous :

- 1) Préciser les objectifs d'apprentissage : cette étape renvoie au comportement attendu de l'élève à la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage.
- 2) Identifier les idées maitresses : dans le programme, il est indispensable de pouvoir de cerner ce qui est important et ce qui l'est moins. Les idées maitresses concernent, notamment les concepts, les savoirs et les prérequis fondamentaux sur lesquels l'enseignant doit mettre l'accent.
- 3) Déterminer les connaissances préalables : certains savoirs ou savoir-faire sont nécessaires à la maîtrise de nouvelles connaissances. Alors, l'enseignant doit s'assurer du niveau de complexité de la tâche à réaliser dans le but d'y aller du plus simple au plus complexe.
- 4) Intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances : il s'agit d'abord de distinguer les trois formes de connaissances : déclaratives,

procédurales et conditionnelles. Cette distinction aide à planifier la séquence enseignement-apprentissage du plus simple au plus complexe.

- 5) Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage : l'enseignement explicite requiert de l'étayage, soit du soutien à l'apprentissage. L'enseignant peut donc enlever progressivement ce soutien en fonction du niveau de progrès atteint par l'élève.
- 6) Planifier la révision : l'enseignant doit planifier des occasions de révision. Celles-ci peuvent être distribuées, cumulatives et variées. Voilà pourquoi Rosenshine (1986) suggère une révision quotidienne, hebdomadaire et mensuelle.
- 7) Vérifier l'alignement curriculaire des séquences d'enseignement : selon Pasquini (2019), l'alignement circulaire désigne les liens de congruence que comporte tout processus enseignement / apprentissage entre les objectifs du programme, les tâches d'apprentissage et les démarches d'évaluation. Ceci étant dit, lors de la phase de préparation, l'enseignant doit en effet assurer l'adéquation entre les objectifs, les activités d'apprentissage et l'évaluation escomptée.

2.4.1.2 La phase d'interaction avec les élèves

Après la planification de l'enseignement vient la phase d'interaction avec les élèves, autrement dit, l'acte d'enseigner. Cette phase comporte les trois stratégies permettant d'enseigner de façon explicite (Chapleau, Godin et Beaupré-Boivin, 2020). Pour Gauthier, Bissonnette et Bocquillon (2019) ces stratégies sont au cœur de l'enseignement explicite. La première étape consiste au modelage de la stratégie ou de l'habileté à enseigner. Cette intervention correspond, pour l'enseignant à dire, montrer et guider en exécutant une tâche devant les élèves. L'important, pour l'enseignant, est

de verbaliser afin de décrire ce qu'il fait. Il prend alors le temps d'explicitier le *quoi* (savoir, stratégie), le *pourquoi* (nécessité d'apprendre la notion), le *quand* (moment où utiliser la stratégie) et *comment* (procédure enseignée). Suivant l'étape du modelage vient celle de la pratique guidée. Cette étape permet l'élève d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé en réalisant une tâche tout en étant soutenu par l'enseignant.

Selon Clément (2015), au moment de la pratique dirigée, l'enseignant interroge les élèves en vue de vérifier leur degré de compréhension. Pour cette auteure, cette phase vise à amener l'élève à expliciter l'implicite de son raisonnement en situation de pratique. L'enseignant guide l'élève afin de lui fournir une rétroaction adéquate pour la construction des connaissances.

Pour Falardeau et Gagné (2012), la pratique guidée consiste à donner une tâche presque similaire aux élèves afin de leur permettre de maîtriser la stratégie démontrée au cours de la modélisation tout en leur fournissant un de support. Ce support peut prendre diverses formes : explications supplémentaires, indices ou rétroactions. Cette aide doit être diminuée graduellement afin qu'il parvienne à être autonome dans son apprentissage (Clément, 2015). De manière générale, la pratique guidée se fait en équipe et en collaboration entre élèves en vue de susciter la discussion autour de la stratégie à privilégier (Falardeau et Gagné, 2012). De plus, la pratique guidée représente l'élément fondamental qui diffère l'enseignement explicite de l'enseignement traditionnel. Lors de cette phase de l'enseignement explicite, l'enseignant fournit constamment des rétroactions à l'aide de corrections aux élèves sur les exercices qu'ils ont terminés en vue d'éviter la cristallisation des erreurs ou de concepts fautifs. Cette étape conduit à la pratique autonome où l'élève doit démontrer un niveau de maîtrise adéquat de l'apprentissage qui était visé.

Cette recherche parue dans la revue scientifique *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* vise à montrer l'efficacité d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale auprès des élèves de CE1. Cet enseignement explicite basé sur l'apprentissage systématique de l'orthographe de 33 mots les plus courants de la langue à une fréquence de 20 minutes par jour. De plus, le processus enseignement-apprentissage repose sur trois principes de l'enseignement explicite. Il s'agit des activités courtes et espacées, des évaluations quotidiennes et proches de la production et la sollicitation régulière des élèves pour un rappel. D'après Fayol et Grimaud (2013), le dispositif expérimental utilisé pour vérifier l'efficacité de cette approche est décrit en 15 étapes suivantes :

- 1) Présentation du mot au sein d'une phrase de contexte;
- 2) Écriture du mot au tableau par l'enseignant en lettres cursives;
- 3) Lecture silencieuse du mot par la classe;
- 4) Lecture du mot à haute voix par un élève;
- 5) Masquage du mot au tableau par l'enseignant;
- 6) Réécriture du mot par l'enseignant et par un élève;
- 7) Comparaison par la classe des deux mots écrits au tableau;
- 8) Présentation par l'enseignant des particularités orthographiques du mot et analogies avec d'autres mots, avec la contribution de la classe;
- 9) Copie du mot par les élèves;
- 10) Correction collective orale de l'enseignant par épellation;
- 11) Troncation du mot écrit par l'enseignant;
- 12) Copie et finalisation du mot par les élèves;
- 13) Correction collective de l'enseignant, écrite au tableau et orale par épellation;
- 14) Suppression du mot modèle au tableau et réécriture de mémoire par les élèves;

- 15) Collection collective de l'enseignant, écrite au tableau et orale par épellation.

Les résultats de cette expérimentation ont révélé une efficacité notable pour l'ensemble des classes concernées en ce qui a trait à l'orthographe lexicale. Par contre, le dispositif expérimental n'a pas permis de vérifier si les progrès observés en orthographe lexicale se transfèrent en production de texte.

2.4.1.3 La phase de la consolidation des apprentissages

Cette étape constitue la dernière phase de l'enseignement explicite. Au cours de cette phase, Gauthier et al., (2013) suggèrent deux grandes stratégies afin de parvenir à la consolidation et l'automatisation de l'apprentissage. Ces stratégies consistent à donner des devoirs et faire des révisions hebdomadaires et quotidiennes. Il s'agit d'offrir des occasions de réaliser des pratiques répétées de ce nouvel apprentissage et des situations plus complexes. Par ailleurs, le questionnement et la rétroaction doivent être constants tout au long de cette démarche d'enseignement (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

La phase de la pratique autonome constitue pour l'étudiant l'occasion d'affiner sa compréhension dans l'action, afin de parvenir à un niveau élevé d'apprentissage (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Au cours de cette phase, l'enseignant propose à la classe des tâches de plus en plus diversifiées à réaliser individuellement en lui fournissant très peu d'aide en vue d'évaluer leur capacité à appliquer convenablement les stratégies cognitives apprises au cours de la modélisation et de la pratique guidée. Ce qui peut les conduire à s'autoévaluer et à prendre conscience de leur progrès. Selon Rosenshine (2010), la pratique autonome favorise la

consolidation des apprentissages et leur automatisation dans le but de libérer la mémoire de travail. L'automatisation permet donc leur rétention et leur rappel éventuel (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). Ce qui facilitera le réinvestissement dans des tâches plus complexes. En fait, ces phases de l'enseignement explicite permettent aux élèves d'atteindre un niveau élevé de compréhension. En effet, pour Gauthier *et al.* (2013) :

La pratique autonome ou indépendante constitue l'étape finale de l'apprentissage : elle permet à l'élève de roder sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention du niveau de maîtrise le plus élevé possible. C'est à ce niveau que l'exercitation prend tout son sens. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé de connaissances, obtenu grâce aux multiples occasions de pratique, permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme en vue d'atteindre le stade de l'automatisation. Cela facilite leur rétention et leur rappel éventuel (p. 2006).

Enfin, l'enseignement explicite diffère de l'enseignement traditionnel par trois aspects : le degré d'explication au moment de la modélisation, le questionnement fréquent et la rétroaction lors de la pratique guidée (Bissonnette, Richard, Clermont et Bouchard 2010). En outre, l'enseignement explicite est une démarche d'enseignement au cours de laquelle l'enseignant rend visibles les stratégies qu'il emploie pour résoudre un problème. Pour ce faire, il raisonne à haute voix, s'interroge afin de résoudre ses problèmes. Les élèves à leur tour regardent et observent les manières de faire de l'enseignant afin de le reproduire (Valiquette, 2008).

En somme, ces étapes de l'enseignement explicite visent à soutenir progressivement les élèves vers l'acquisition de nouvelles compétences pour parvenir à l'autonomie dans leur apprentissage. Cette démarche est pertinente surtout pour les élèves en difficulté, puisque les tâches scolaires représentent un réel défi pour ces derniers.

2.4.1.4 Les étapes de l'enseignement explicite selon différents auteurs

Pour certains auteurs, l'enseignement explicite est composé de trois étapes : la modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome (Rosenshine, 1986). Pour Rosenshine comme pour Graham, Capizzi, Harris, Hébert et Morphy (2014), cet enseignement serait bénéfique pour les élèves en difficulté. Selon Bianco (2011), l'enseignement explicite se décline en quatre points : 1) l'enseignant présente l'objectif de la tâche tout en la segmentant en sous-tâches de manière à réduire sa complexité ; 2) il guide l'élève par l'étayage en démontrant à haute voix les stratégies utilisées pour réaliser la tâche ; 3) il lui fournit des rétroactions systématiques à l'aide des corrections tout en encourageant sa participation active par des échanges suivis de discussions, ce qui amène l'élève à prendre lui-même en charge l'activité ; 4) vient enfin la phase d'intégration, qui se caractérise par une pratique répétée des exercices systématiques et des révisions fréquentes. Selon Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay (2013), les révisions régulières permettent de développer des savoirs solides et automatisés chez les élèves. Pour certains chercheurs (Afflerbach, 2002 ; Giasson, 1992 ; Pressley et Harris, 2006), six étapes sont nécessaires pour réaliser un enseignement explicite réussi :

- 1) présentation de la stratégie ;
- 2) verbalisation du processus pour le rendre transparent ;
- 3) pratique guidée ou étayage ;
- 4) pratique autonome ;
- 5) rétroactions et questionnements ;
- 6) réinvestissement.

Swanson et Deshler (2003) parlent de 7 étapes :

- 1) rappeler le but de l'activité ;
- 2) rappeler les connaissances antérieures ;
- 3) présenter des exemples ou des démonstrations qui seraient l'étape de modélisation ;
- 4) poser des questions aux élèves ;
- 5) faire travailler les élèves seuls ou en équipe ;
- 6) évaluer la performance des élèves et donner de la rétroaction ;
- 7) encourager la pratique autonome.

En outre, la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'en début de leçon, les enseignants doivent fournir aux élèves des explications significatives et approfondies sur la stratégie à l'étude en employant un langage approprié aux élèves (Afflerbach, 2002 ; Duffy, 2002 ; Giasson, 1992 ; Nokes et Dole, 2004 ; Pressley *et al.*, 1994). L'enseignant doit d'abord nommer et définir la stratégie à l'étude. Il doit ensuite expliquer aux élèves la valeur instrumentale de la stratégie enseignée. En d'autres mots, il doit leur prouver que cette stratégie leur sera utile pour mieux comprendre un texte et leur démontrer les bénéfices qu'ils retireront de cette stratégie, notamment en montrant qu'elle a été utile à d'autres élèves et en établissant, après l'enseignement, un lien direct et concret entre l'utilisation d'une stratégie et l'amélioration de la performance en lecture par exemple (Giasson, 1992 ; Nokes et Dole, 2004 ; Pressley *et al.*, 1992a, 1992b). Il est à noter que la valorisation de la stratégie à l'étude peut s'étendre à toutes les étapes de l'enseignement explicite, puisqu'elle rappelle constamment aux élèves que l'utilisation de cette stratégie peut les aider à mieux comprendre un texte, ce qui contribue à augmenter leur confiance en eux et leur sentiment de compétence par rapport à la tâche à accomplir (Giasson, 1990).

2.5 Enseignement des stratégies d'écriture

Selon Hatie (2009) et Graham (2006), l'autorégulation joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'écriture. D'après ces auteurs, cet apprentissage suppose l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Cela doit s'inscrire dans un enseignement explicite dans lequel l'enseignant modélise les stratégies à maîtriser et permet aux élèves de le pratiquer à plusieurs reprises et dans de nombreux contextes. Pour ce faire, il est important d'enseigner aux élèves des stratégies qui touchent toutes les composantes du processus rédactionnel, soit la planification, la mise en texte et la révision.

Ainsi, une approche élaborée par Harris (1982) nommée *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) a été développée en fonction des connaissances acquises sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage et sur d'autres élèves en difficulté. Elle a pour but d'enseigner les stratégies, habiletés et connaissances nécessaires à l'écriture, tout en soutenant la motivation et l'autorégulation, et ce, dans le but d'améliorer les productions écrites des élèves en difficulté. L'approche SRSD permet de tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève. Elle peut être implantée en groupe-classe, en petits groupes ou encore dans le cadre d'interventions individuelles, et ce, auprès d'élèves à partir de la 2^e année du primaire jusqu'au secondaire. L'approche SRSD comprend l'enseignement explicite des stratégies d'écriture générales et spécifiques, les connaissances nécessaires pour utiliser ces stratégies et les procédures pour gérer ces stratégies, pour gérer le processus d'écriture et pour gérer le comportement de scripteur comme l'autorégulation.

Plusieurs recherches ont fait ressortir l'efficacité de l'approche SRSD. Les résultats de la méga-analyse de Graham *et Harris* (2003) montrent que cette approche améliore l'apprentissage de l'écriture de différents genres textuels chez les élèves plus jeunes et

les plus âgés. Elle est également efficace lors des interventions individuelles et quel que soit le mode de regroupement des élèves en classe. Son implantation en classe ordinaire peut s'avérer efficace si l'enseignant bénéficie du soutien à son développement professionnel.

D'autres recherches révèlent que l'utilisation de l'approche SRSD entraîne une meilleure attitude des élèves envers l'écriture. Cela se traduit chez les élèves en difficulté par une augmentation de la qualité de leurs productions tant en longueur que par le temps nécessaire à planifier leur tâche d'écriture (Sandmel *et al.*, 2009).

En somme, si l'enseignement explicite est reconnu efficace, nous en savons en revanche très peu sur son implantation en milieu scolaire québécois et nous en savons peu sur ce que les enseignants en pensent ainsi que sur leur degré de connaissance de cette approche.

2.5.1 L'enseignement des stratégies de planification

Selon Routman (2010), la planification se définit comme le processus par lequel l'élève fait une tempête d'idées, puis les ordonne et les structure en vue de rédiger un texte. Autrement dit, avant de commencer à rédiger, un scripteur expert recourt à différentes stratégies lui permettant de planifier son texte. Toutefois, certains élèves en difficulté oublient cette étape fondamentale du processus rédactionnel. Ils passent directement à la rédaction de leur texte. D'autres sont bloqués à cette étape par manque d'inspiration ou d'idées (Saint-Laurent, 2002). Or, selon Boudreau (1995), planifier la rédaction d'un texte suppose que le scripteur fait appel à des stratégies qui lui permettent de mobiliser des idées, de les organiser en un tout cohérent et de se fixer des objectifs précis durant son projet de rédaction. Laplante *et al.* (2009) suggèrent certaines

stratégies pour développer les habiletés rédactionnelles chez les élèves. L'enseignant doit amener les élèves à générer des idées sur un sujet en l'exerçant à se poser des questions. Ces derniers doivent recueillir et évaluer les informations et les mots provenant de sources diversifiées et en faire la synthèse. Les mots et les idées colligées doivent être transformés en texte suivi. Les élèves doivent savoir recourir à des organisateurs graphiques ou des cartes sémantiques afin de structurer la tâche d'écriture. Les auteures suggèrent que toutes ces stratégies doivent être enseignées de manière explicite devant la classe par l'enseignant avant de laisser les élèves s'entraîner.

Selon le MEES (2017), les élèves doivent se familiariser avec toute une gamme de stratégies de planification pour pouvoir les utiliser à bon escient lors de la rédaction. Par exemple, ils doivent tenir compte du destinataire lors de la rédaction d'un texte, il faut leur enseigner cet aspect lors de l'étape de la planification.

Lors des stratégies de la planification, le scripteur doit d'abord chercher à comprendre et à préciser son intention d'écriture. Il doit tenir compte du destinataire et faire une tempête d'idées selon l'intention d'écriture. Cela peut le conduire à faire des choix et à organiser ses idées afin d'élaborer un texte cohérent. Tout ce processus se poursuit tout au long de la rédaction de son texte. Graham *et al.* (2008), qui s'intéressent aux stratégies de planification suggèrent de discuter du processus d'écriture avec les élèves en soulignant que la plupart des scripteurs experts planifient avant de commencer à élaborer leur texte. Ces auteurs recourent à deux acronymes en anglais comme stratégie pour enseigner un essai ou un texte d'opinion en production écrite aux élèves : STOP (Suspend judgment, Take a side, Organize ideas, Plan more as you write) et DARE (Develop your topic sentence, Add supporting ideas, Reject possible arguments, End with a conclusion).

Pour ce qui est de la stratégie de STOP, l'élève doit d'abord se poser un certain nombre de questions pour la mettre en œuvre. Par exemple, « Est-ce que j'ai énuméré des idées pour chaque partie de mon texte ? Puis-je penser à autre chose ? Est-ce que j'ai placé une étoile à côté des idées que je souhaite utiliser et est-ce que je les ai mises en ordre dans le texte ? Par la suite, je dois considérer les deux facettes du sujet avant de prendre position. Pour ce faire, je fais un remue-méninge « pour » ou « contre » sur le sujet, puis j'établis deux listes. D'un côté, je place les arguments pour et, de l'autre côté, les arguments contre. J'organise mes idées, je choisis les plus pertinentes et je décide comment les organiser pour l'écriture. Je planifie davantage au fur et à mesure plus à mesure que j'élabore sur le sujet et j'ajoute des idées de soutien. Enfin, je termine avec une conclusion ». Falardeau (2014), dans un document en ligne portant sur les stratégies d'écriture au premier cycle du secondaire, suggère que pour planifier l'écriture d'un texte justificatif, l'élève doit d'abord analyser les consignes, les exigences du travail, ses besoins et la situation de communication afin de rédiger un texte convaincant. Ensuite, il doit observer diverses manières de justifier dans des textes afin de cerner le travail et planifier son texte tout en élaborant un plan. En fait, les recherches ont souligné que l'enseignement des stratégies de planification améliore la qualité des productions écrites des élèves en difficulté (Saint-Laurent, 2008).

2.5.2. L'enseignement des stratégies de mise en texte

Pour le MEES (2017), la mise en texte ou la rédaction est le processus par lequel un scripteur élabore un ou plusieurs versions d'un texte. Selon lui, les bons scripteurs transforment leurs idées en phrases et en paragraphes. En se référant aussi à celles émises lors de l'étape de la planification.

En ce qui concerne la mise en texte, Fortier (1995) propose les pauses comme stratégie. Il s'agit pour le scripteur de s'arrêter pour anticiper ce qu'il va écrire ou de conserver certaines idées qu'il développera plus tard et de corriger en cours de rédaction sans arrêter le processus. Dans ce contexte, Fortier (1995) distingue trois types de pauses. Les pauses de relecture qui consistent pour le scripteur à faire un retour sur une partie de son texte pour le corriger ou pour avoir une vue d'ensemble du texte en cours de production. La relecture permet au scripteur de réaliser la cohésion et la cohérence de son texte. En ce sens, il révisé l'organisation conceptuelle du texte en cours de rédaction. Les pauses de types de réflexion aident le scripteur à revenir sur la consigne pour voir si le texte produit y correspond. Enfin, les pauses de type consultation de ressources extérieures surviennent lorsque le scripteur fait face à une difficulté, mais ne parvient pas à la résoudre. Il consulte alors des ouvrages de référence, un enseignant ou un pair. Il peut également se référer à des textes sources pour le contenu du texte (Fortier, 1995). Cavanagh et Schaller-Davis (2012) suggèrent aussi des stratégies qui portent sur la mise en texte. Cette stratégie s'intitule : « Apporter avec soi » puisqu'après la phase de la planification survient l'étape de la rédaction. À cette étape, le scripteur transforme ses idées en phrases complètes et structurées. Pour l'aider dans cette tâche complexe, on peut enseigner de manière explicite cette stratégie. Selon les auteures, cette stratégie est représentée par une valise ouverte dans laquelle se trouvent les procédés linguistiques, par exemple : les pronoms, les périphrases, les synonymes et la répétition d'un même thème. Les auteures se réfèrent à l'analogie de la valise pour mieux expliquer à l'élève que chaque fois qu'il écrit une nouvelle phrase, il doit rapporter une partie de la phrase précédente. De cette manière, la reprise de l'information lui devient plus concrète et plus facile à employer. Par ailleurs, Falardeau (2014) précise que lors de la rédaction du texte, l'élève se réfère à son plan et le modifie au besoin au cours de la rédaction. Par la suite, il fait appel à ses ressources linguistiques pour clarifier sa justification et bien articuler ses idées tout en insérant des séquences descriptives au début et dans le corps du texte pour appuyer ses propos. Quant à la cohérence, il doit adopter un langage clair et relire souvent son texte afin de

s'en assurer. L'originalité de son texte consiste à s'inspirer de ses lectures et de ses connaissances pour explorer les divers aspects originaux ou méconnus de son sujet. Il doit recourir à un langage imagé de manière à faire réagir son lecteur (Falardeau, 2014). Il est conseillé d'enseigner la mise en texte par modélisation et pratique guidée, qui représentent des étapes de l'enseignement explicite. La modélisation de la mise en texte à haute voix tout en rendant transparentes les stratégies aidera les élèves en difficulté.

De plus, selon Fayol (1996), le scripteur expert, au moment de la mise en texte passe d'une organisation schématique non séquentielle à une organisation linéaire puisque son travail consiste à transformer les premières idées inscrites dans son plan en phrases complètes qui se suivent. Pour ce faire, selon cet auteur, le scripteur doit faire appel à plusieurs stratégies. Il doit développer d'une part ses idées clés en suivant l'ordre établi lors de la planification tout en assurant leur enchaînement par des procédés de reprise de l'information (pronom, synonyme, etc.). D'autre part, le scripteur veille à ce que les rapports entre les idées soient explicitement exprimés grâce à l'emploi des connecteurs. À cet effet, Fayol (1996) mentionne trois types de connecteurs : ceux qui sont en lien avec la chronologie d'évènements (puis, après, ensuite) ; ceux qui expriment le caractère inattendu d'une action (mais, soudain, tout à coup) et ceux qui évoquent une relation de causalité (ainsi, donc, alors). En somme, au moment de la mise en texte, les stratégies mobilisées par le scripteur prennent la forme d'un ensemble de procédés linguistiques appropriés selon le type de texte. Toutefois, il est conseillé d'enseigner la mise en texte par modélisation et par la pratique guidée, qui est l'une des phases de l'enseignement explicite. La modélisation de la mise en texte à haute voix tout en rendant transparentes les stratégies aidera les élèves en difficulté (Saint-Laurent, 2002).

2.5.3 L'enseignement des stratégies de révision

Pour Castedo et Ferreiro (2010), la révision est le retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques d'un texte. Elle n'a pas pour objectif de corriger les erreurs de la langue. Elle implique de préférence un haut niveau de compétence à écrire ainsi que plusieurs opérations de lecture. En conséquence, De La Paz (2007) soutient qu'elle nécessite une bonne compréhension en lecture afin que le scripteur puisse déceler si son message correspond effectivement à son intention d'écriture.

En ce qui a trait à la révision, Roussey et Piolat (2005) suggèrent quatre stratégies pour travailler la révision lors de la production écrite. La première stratégie consiste à laisser un délai entre la mise en texte et la révision. Cette stratégie se nomme révision différée. Cette dernière permet de détecter et de corriger plus d'erreurs touchant la cohérence du texte malgré le fait que ces erreurs aient été produites lors de la rédaction du brouillon. Elle réduirait aussi la charge cognitive du scripteur. La deuxième stratégie c'est la lecture par les pairs. C'est pourquoi ces auteurs soutiennent que la collaboration avec un pair lors de la tâche de rédaction ou de révision pallie les difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs à s'autocorriger. Elle permet aussi aux élèves du primaire et du secondaire de mieux réviser. La troisième stratégie, c'est la lecture à haute voix par l'enseignant. Cette façon de faire augmente la capacité de révision des élèves et les amener à produire des textes de qualité. Enfin, la dernière stratégie c'est l'enseignement des caractéristiques génériques des types de texte. Puisque tous les textes ne sont pas articulés de la même manière, alors la connaissance du schéma du texte à produire aidera le scripteur à apporter des modifications sur le plan de la structure. Comme l'affirment Graham et Harris (2000), le recours à des routines de révision exigées aux élèves du secondaire, qui consistent à évaluer chaque phrase produite au regard d'objectifs, puis de sa forme avant de construire la phrase suivante, permet du même coup aux élèves en difficulté de réviser davantage et de faire des révisions qui

améliorent la qualité de leur texte. Cavanagh et Schaller-Davis (2012), toujours pour enseigner la révision, proposent l'analogie qui s'intitule : « Mieux voir mes idées ». Après l'étape de la rédaction vient celle de la révision. Lors de cette étape, les chercheuses suggèrent de faire travailler l'élève en dyade avec un pair, ce qui lui permet de prendre une distance par rapport à son texte pour le voir comme un éventuel lecteur. Les auteures recourent à l'analogie de lunettes pour représenter la stratégie « Mieux voir mes idées ». La démarche proposée par les chercheuses pour l'utiliser est la suivante : chaque élève lit son texte à son camarade. Après la lecture, les élèves échangent leurs textes. Chacun doit alors relire le texte de son camarade et, chaque fois qu'il a besoin de clarifications, formuler une question dans la marge en s'inspirant des questions posées dans les lunettes. Ensuite, les deux élèves se retrouvent pour discuter des interrogations qu'ils ont soulevées et pour trouver des réponses. Après la discussion, chacun apporte à son texte les modifications convenues. Comme les autres étapes du processus rédactionnel, la révision requiert des stratégies complexes. Saint-Laurent (2002) suggère la révision par un pair comme procédé le plus efficace pour aider les élèves en difficulté à réviser son texte.

Par ailleurs, le Groupe *Évaluation des écrits* (EVA, 1996) précise deux sous-processus qu'un scripteur met en oeuvre au moment de la révision. Le premier consiste à évaluer la qualité de son texte tant du point de vue de la grammaire textuelle que de celui de la grammaire de la phrase. Pour ce faire, il recourt à la stratégie de relecture ciblée en relisant plusieurs fois son texte à l'aide de critères précis en tête. En ce sens, il peut se servir d'une grille de vérification qui précise les critères de qualité du texte, utiliser un code de révision ou faire appel à des outils de référence. Également, il peut demander à un pair ou à son enseignante de relire son texte afin de lui signaler les sources potentielles d'incompréhension. Dès que les faiblesses sont décelées, le scripteur mobilise le deuxième sous-processus. Ce dernier consiste à modifier ou à réécrire des parties de son texte à l'aide de stratégies basées sur des manipulations

syntaxiques telles que suppression, ajout, déplacement ou remplacement de certains segments de phrase. Si le texte est rédigé sur papier, l'emploi des marqueurs comme encoches, flèches ou rayures est une stratégie efficace qui peut l'aider directement à apporter des changements dans son texte sans le réécrire entièrement.

La correction et la mise au propre visent l'amélioration du texte pendant et après la rédaction du texte et le respect des conventions et des règles d'écriture. Après toutes ces étapes, le scripteur publie son texte.

À la lumière de tout ce que nous venons de décrire, il importe donc de concevoir l'écriture comme une activité intellectuelle complexe et difficile qui nécessite de la part du scripteur de penser et faire plusieurs choses à la fois, utilisant diverses stratégies de résolution de problème afin d'atteindre les objectifs fixés (Turgeon et Bédard, 1997). Un scripteur qui utilise convenablement ses stratégies cognitives et métacognitives veille à ce que le travail réalisé à un certain moment de sa production soit réutilisé par la suite. Par exemple, s'il fait un plan, il l'utilise ensuite pour guider l'écriture de son premier jet. Il y reviendra lors de la révision de son texte du point de vue de la structure par exemple. Malheureusement, ces stratégies d'écriture que nous venons de voir précédemment sont encore peu enseignées. Or, enseigner explicitement les stratégies cognitives et métacognitives en écriture améliore la compétence à écrire de tous les élèves (MELS, 2015).

En somme, après avoir présenté sommairement notre cadre conceptuel et constaté que l'enseignement explicite est reconnu efficace, que savons-nous sur son implantation en milieu scolaire québécois? Sur ce que les enseignants du premier cycle du secondaire en pensent ainsi que sur leur degré de connaissance de cette approche?

2.6 Explication des stratégies

Lamarre et Cavanagh (2012) abordent la question de la pratique de l'enseignement explicite, dont fait partie la modélisation, dans le contexte d'une rédaction ainsi que les représentations des enseignants à propos de cette pratique. Les chercheuses soutiennent que toutes les approches pédagogiques se valent, mais celles qui mettent l'élève au centre de son apprentissage sont à privilégier. Partant de ce constat, elles soutiennent que l'enseignement explicite est parmi les approches les plus prometteuses pouvant développer les habiletés de base en lecture et en écriture, puisqu'il vise à amener l'élève à acquérir les processus et stratégies d'écriture à l'aide de la modélisation et de la pratique guidée.

2.6.1 La modélisation et ses défis

Au cours de l'enseignement explicite, l'enseignant exécute une tâche devant les élèves en rendant visible son raisonnement autour des stratégies qu'il mobilise. Falardeau et Gagné (2012) soutiennent que lors du modelage, l'enseignant présente l'objet d'apprentissage au moyen d'exemples et de contre-exemples afin de favoriser un haut niveau de compréhension. En ce sens, à l'aide de verbalisations, il rend visible le lien à faire entre les nouvelles et les anciennes connaissances apprises antérieurement par l'élève. Par ailleurs, d'après Lamarre et Cavanagh (2012), le modelage représente une intervention pédagogique de choix pouvant faciliter les connaissances procédurales.

Or, malgré son efficacité en ce qui concerne le développement cognitif et métacognitif de l'apprenant, il semblerait que le modelage soit très peu utilisé, tant dans le milieu scolaire qu'universitaire (Lamarre et Cavanagh, 2012). Selon ces chercheuses, parmi les difficultés rencontrées par les enseignants pour appliquer la modélisation se

retrouvent notamment : le manque de temps, les difficultés liées à sa mise en place et une préoccupation de voir toute la matière au lieu de se l'approprier.

Partant de ce constat, la recherche tente de comprendre comment les enseignants qui disent pratiquer le modelage se représentent les difficultés qu'ils rencontrent. Comme le soulignent Lamarre et Cavanagh (2012), la meilleure façon d'accéder aux représentations des enseignants en regard du modelage est de les interroger et d'analyser leur discours en vue d'avoir accès à certains éléments invisibles. En effet, d'après les résultats de l'analyse des perceptions ou représentations des enseignants sur la pratique de la modélisation, celle-ci exige trois conditions à sa mise en place. Ces conditions sont : la prédisposition de l'enseignant à recourir à la modélisation pour enseigner les stratégies d'écriture, le choix d'une stratégie par l'enseignant et sa capacité à travailler dans la complexité, c'est-à-dire gérer plusieurs niveaux d'action-réflexion en même temps. En fait, il ressort de cette recherche que la modélisation est une intervention pédagogique extrêmement complexe et difficile à mettre en œuvre, car elle exige de l'enseignant la mobilisation d'un ensemble de ressources affectives, cognitives et métacognitives. Finalement, cette étude souligne que l'enseignant doit, d'une part, maîtriser les composantes de la tâche dans laquelle s'imbrique la modélisation afin d'avoir une compréhension fine de ce concept et du rôle d'étayage qu'il est appelé à jouer auprès des élèves lors de sa mise en œuvre. D'autre part, il doit nécessairement avoir confiance en lui lors de la situation déstabilisante pour pouvoir réfléchir dans l'action afin de gérer efficacement les diverses interactions. Pour Falardeau et Gagné (2012), l'étape du modelage doit être réussie pour que l'enseignement explicite soit révélé efficace lors d'une séquence d'enseignement. Alors, les élèves en tirent grandement bénéfice, selon cet auteur.

À la différence de la modélisation, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche ayant porté sur les difficultés vécues par les enseignants dans la réalisation de l'étape

de la pratique guidée de l'enseignement explicite tout comme pour l'étape de la pratique autonome, en particulier pour enseigner l'écriture au premier cycle du secondaire.

Dans ce deuxième chapitre qu'est notre cadre conceptuel, d'entrée de jeu, nous avons défini l'écriture et ses différentes composantes afin de mieux appréhender la complexité de celle-ci. À titre de rappel, l'écriture dans la présente recherche est définie comme une activité qui sollicite des stratégies cognitives et métacognitives en vue de produire un texte. Cette tâche requiert en plus des aspects normatifs de la langue (l'orthographe lexicale, la grammaire de la phrase et la grammaire textuelle), la dimension procédurale du processus rédactionnel fondé sur le modèle de Hayes et Flower (1980 ; Hayes, 1995). Nous avons fait un tour d'horizon de la littérature scientifique en lien avec les stratégies et l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Nous avons également mis en lumière les difficultés qu'éprouvent les enseignantes à appliquer l'enseignement explicite.

2.7 Objectifs spécifiques de la recherche

L'utilisation de l'enseignement explicite de l'écriture et des stratégies d'écriture a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves, comme nous le montrent plusieurs travaux de recherche. Ainsi, il nous apparaît pertinent dans le cadre de la présente recherche de nous interroger sur l'utilisation par les enseignants du premier cycle du secondaire de l'enseignement explicite dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Dans le but de répondre à cette question, nous nous sommes fixé deux objectifs. Nous souhaitons :

- 1) dégager les conceptions de l'enseignement explicite d'enseignants du premier cycle du secondaire.

2) décrire les pratiques d'enseignement explicite de l'écriture.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'objectif général de la présente recherche vise à mieux comprendre comment des enseignants du premier cycle du secondaire utilisent l'enseignement explicite dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et comment ils le perçoivent. Ainsi, dans ce chapitre, nous abordons d'abord le type de recherche, les participants et leur modalité de recrutement ainsi que les instruments servant à collecter les données. Ensuite, le déroulement de la collecte de données, le mode de traitement et d'analyse des données de même que les considérations éthiques seront présentés.

3.1 Le type de recherche

Notre recherche est de type exploratoire parce qu'aucune étude, à notre connaissance, n'a porté à la fois sur des pratiques déclarées de l'enseignement explicite de l'écriture au secondaire et sur ce qu'en pensent les enseignants. Fortin et Gagnon (2015) mentionnent que lorsque le niveau de connaissances que l'on possède sur un phénomène est nul ou faible, ou encore mal élucidé, la recherche est dite exploratoire. En outre, cette recherche a pour question générale : dans quelle mesure l'enseignement explicite de l'écriture est-il utilisé pour enseigner l'écriture par des enseignants du premier cycle du secondaire ? Cette question générale amène une sous-question : de quelle façon ces enseignants conçoivent-ils l'enseignement explicite ?

Afin d'explorer ce questionnement, nous avons adopté donc la méthode de recherche qualitative, car d'une part elle cherche à comprendre et à décrire un phénomène éducatif, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience (Fortin et Gagnon, 2015). Effectivement, nos objectifs de recherche appellent non pas la mesure, mais la description d'un phénomène. D'autre part, notre recherche est dite qualitative en raison de la nature des données qui reposent sur l'expérience d'un groupe de personnes. En fait, c'est donc à partir du discours des enseignants que nous allons tenter de comprendre et de décrire leur approche d'enseignement de l'écriture. Comme le précisent Anadon et François (2007), la recherche qualitative est davantage axée sur la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction du langage humain. C'est dans cette optique que nous jugeons que la démarche qualitative est la meilleure façon de répondre à nos questions de recherche.

3.2 L'échantillonnage

Notre collecte de données s'est effectuée auprès de 10 enseignants de français du secondaire. Nous avons opté pour un échantillonnage théorique et les participants devaient répondre à des critères précis tels que : être des enseignants du premier cycle du secondaire, et enseigner en milieu défavorisé à des élèves en difficulté ou en mesure de soutien. Comme l'indique Creswell (2007), les recherches qualitatives emploient des échantillons restreints où un nombre de personnes relativement petit est étudié en profondeur dans leur contexte de vie. L'auteur ajoute également que dans une recherche qualitative, le nombre de personnes interviewées n'a pas tellement d'importance et que la profondeur de la démarche constitue l'élément le plus pertinent à considérer. Il s'agit aussi d'un échantillonnage de convenance. La participation de

ces répondants s'est faite sur une base volontaire. Les participants étaient libres d'accepter de participer ou non à la recherche.

3.2.1 Modalités de recrutement

Quant au processus de recrutement des participants, nous avons utilisé notre réseau de contacts. Ils ont tous été approchés verbalement et proviennent de différentes commissions scolaires. De plus, seuls les 10 premiers enseignants qui ont manifesté leur intérêt de participer à la recherche ont été retenus. Les participants de notre recherche se répartissent de manière équivalente (5 hommes et 5 femmes). Rappelons toutefois qu'aucun dispositif n'a été prévu pour que la distribution soit équitable.

En outre, comme l'indique le Tableau 3.1 de la page suivante, les informations recueillies portent sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants telles que l'âge, le sexe, la langue maternelle, le nombre d'années d'expérience en enseignement au premier cycle du secondaire, le niveau de scolarité des répondants, le secteur et le milieu enseigné, le statut dans l'enseignement et la formation continue suivie.

Notre échantillon est constitué de 10 participants. Parmi eux, nous retrouvons cinq hommes et cinq femmes. Quatre des répondants étaient âgés de moins de 30 ans, deux avaient entre 30 et 39 ans et quatre autres entre 40 et 49 ans au moment de l'entretien. Par rapport à la langue maternelle, six participants à la recherche ont le français comme langue première ou maternelle. Par contre, quatre autres ont une langue maternelle autre que le français. Pour ce qui est de l'expérience en enseignement des participants, quatre avaient entre 0 et 5 ans d'expérience, trois entre 5 et 10 ans, deux entre 10 et 15 ans et un seul participant avait plus de 20 ans d'expérience lors de l'entretien. Par

ailleurs, il est à préciser que sept participants de notre recherche ont un baccalauréat en adaptation scolaire et les trois autres en enseignement du français langue première au secondaire.

Trois participants enseignent le français en classe ordinaire (au régulier) à des élèves en difficulté ou en mesure de soutien ; sept sont des enseignants en adaptation scolaire dont quatre en Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) et trois autres en cheminement particulier de formation (CPF 1 et CPF 2)¹. De plus, ils travaillent tous dans un milieu défavorisé et d'indice de défavorisation 10 . En outre, concernant la formation continue, tous bénéficient de telles séances dans leur milieu de travail.

¹ FMS: Programme permettant à l'élève de poursuivre sa formation générale du premier cycle du secondaire tout en se préparant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. CPF : Modes d'organisation de l'enseignement au Québec destinés principalement aux élèves du secondaire de 13 à 15 ans qui n'ont pas les acquis du primaire.

Tableau 3.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants à la recherche

Données	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	ENS10
Âge	< 30	40-49	< 30	< 30	40-49	30-39	40-49	30-39	40-49	< 30
Sexe	F	M	M	F	M	F	M	M	F	F
Langue maternelle	Français	Français	Autre	Français	Autre	Français	Français	Autre	Autre	Français
Expérience en enseign. au premier cycle du secondaire	0-5	0-5	10-15	0-5	10-15	5-10	20-25	5-10	5-10	0-5
Niveau scolarité des répondants	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. français langue d'enseign.	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. enseign. du français langue première	Bacc. français langue d'enseign.	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. adaptation scolaire	Bacc. adaptation scolaire
Secteur enseigné	Chem. particulier de formation	Chem. particulier de formation	Régulier	Adaptation scolaire	Régulier	Régulier	Adaptation scolaire	Chem. particulier de formation	Adaptation scolaire	Adaptation scolaire
Classe	CPF1 et CPF2 (Secondaire 1 et 2)	CPF1 et CPF2 (Secondaire 1 et 2)	Première année du premier cycle du secondaire	FMS	Première du premier cycle du secondaire	Première année du premier cycle du secondaire	FMS	CPF1 (secondaire 1 et 2)	FMS	FMS
Indice de défavorisation du milieu	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Statut dans l'enseignement	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant	Enseignant
Formation continue	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	Oui	oui

3.3 L'instrument de collecte : l'entretien semi-dirigé

Afin d'amener le sujet à verbaliser sa pensée dans ses mots, le choix de l'entretien de recherche qualitatif apparaît tout indiqué. Il existe trois types d'entretien. L'entretien dirigé où les questions sont prédéterminées et le contenu de l'entrevue est contrôlé. L'entretien non dirigé où le thème de recherche est défini et le participant se trouve dans une position où il peut parler comme bon lui semble et sans contrainte. Dans l'entretien semi-dirigé, le chercheur élabore un canevas d'entrevue à partir d'une série de thèmes se rapportant à la recherche. Ces thèmes sont issus en général du cadre théorique ou conceptuel de la recherche, à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions établies. Par contre, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), contrairement à l'entretien non dirigé, dans l'entretien semi-dirigé le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contraignante. Cependant, il s'agit du type d'entretien le plus approprié pour notre recherche parce qu'il permet d'explorer en profondeur les croyances et les pratiques, les prises de position individuelle et l'ancrage des participants. Il laisse également plus de liberté aux participants lors de l'échange. Selon Boutin (2018), l'entretien semi-dirigé est une démarche qui nécessite la maîtrise des techniques de la conduite de l'entretien de recherche. Celui-ci a un caractère descriptif et centré davantage sur l'interlocuteur en fonction de certains thèmes et tient compte de la sensibilité de l'interviewé. Le chercheur doit se préoccuper de la dimension interpersonnelle de l'échange tout en encourageant l'interviewé à relater ses propres expériences en lien avec le sujet de la recherche (Boutin, 2018). De plus, d'après Vallerand et Hess (2000), l'entretien semi-dirigé présente certains avantages : il est très flexible et il permet aux sujets participants de répondre à plus d'une question lors des questions ouvertes. Cela sous-entend que lorsqu'un enseignant souhaite préciser un élément du contenu dans sa réponse, il lui serait possible de le faire sans déroger au protocole établi. Durant cette entrevue, l'exploration est l'une des techniques que nous privilégions puisqu'elle permettrait de

répéter la question, de demander aux sujets participants s'ils ont autre chose à ajouter ou de leur demander d'explicitier certains éléments qui paraissent vagues.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons procédé à des entretiens individuels semi-dirigés auprès des enseignants, soit une entrevue présentant des questions centrales, que le chercheur peut poser dans l'ordre qui lui semble le plus approprié selon les réponses des participants. Cette formule laisse également plus de liberté aux participants afin de mieux exploiter leurs réponses.

Pour atteindre nos objectifs, nous utilisons l'entretien semi-dirigé à l'aide d'un canevas comme outil de collecte de données (voir Annexes A et B). Les thèmes et les questions du canevas ont été élaborés à partir des éléments présents dans notre cadre conceptuel. Ce type d'instrument est très utilisé en recherche qualitative (Boutin, 2018). Il concorde bien avec notre objet de recherche qui s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'écriture et à l'enseignement explicite d'enseignants du premier cycle du secondaire selon ce qu'en disent ces enseignants eux-mêmes. C'est donc à partir de leur vécu, de leurs expériences et au moyen d'échanges verbaux que nous explorerons en profondeur leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et, plus spécifiquement, de l'enseignement explicite afin de décrire et comprendre la place qu'occupe cette pratique dans le contexte de leur enseignement habituel et les difficultés qu'ils rencontrent, ou non, à l'égard de cette pratique pédagogique.

Les questions sont en lien avec les objectifs spécifiques et portent sur les pratiques déclarées de l'enseignement de l'écriture en général, sur l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, sur leurs difficultés et perceptions relatives à cette approche.

Notre canevas d'entretien s'inspire de celui élaboré par Daigle (2015) dans le cadre son projet de recherche financé par le Fonds de recherche Société et culture du Québec

(FRSCQ) portant sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté. Les items du canevas d'entretien de cette recherche sont élaborés à partir de trois grands axes ; les données sociodémographiques, les approches pédagogiques et pratiques de classe et les propriétés visuelles des mots. Les questions sont adaptées en fonction de notre objet de recherche.

Un court questionnaire écrit renferme d'abord des questions fermées en lien avec des données sociodémographiques (âge, sexe, niveau de scolarité, expériences professionnelles) du participant afin d'établir le profil des répondants.

Pour l'entretien semi-dirigé en tant que tel, nous utilisons, pour notre part, un canevas qui comporte deux sections. La première section comporte des questions ouvertes qui visent à documenter, à identifier et à décrire les pratiques d'enseignement de l'écriture en général et du processus rédactionnel en particulier des participants. Ces questions sont articulées à partir des principales dimensions contenues dans le cadre conceptuel. Par exemple, comment les participants enseignent-ils, par exemple, le code (l'orthographe lexicale et grammaticale), les processus rédactionnels (la planification, la mise en texte, la révision et la correction).

La deuxième section du canevas comporte exclusivement des questions ouvertes afin d'examiner en profondeur les pratiques concernant l'enseignement explicite, la perception des participants à son égard et les difficultés qu'ils éprouvent, ou non, à l'appliquer. Elle nous permet aussi de dégager leurs perceptions ou leurs représentations de l'enseignement explicite de l'écriture. Les thèmes portent sur les stratégies d'écriture, sur leur enseignement au moyen de l'enseignement explicite c'est-à-dire la modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome. Enfin, les difficultés vis-à-vis de l'enseignement explicite sont abordées (ex. : avec la modélisation, manque de temps, etc.).

Nous avons soumis la première version du canevas d'entretien à notre direction de recherche à des fins de validation interne, ainsi qu'à une autre personne spécialiste du domaine pour vérifier la pertinence des questions ainsi que leur formulation. Il a été modifié afin de clarifier quelques questions et éviter des redondances. Puis, le questionnaire a été expérimenté auprès de deux enseignants du premier cycle du secondaire qui ne participent pas à la recherche.

3.3.1 Déroulement de la collecte de données

Les entretiens individuels basés sur le canevas préalablement élaboré en lien avec les principaux thèmes mentionnés plus haut se sont déroulés, en face à face à l'automne de 2019, auprès de 10 enseignants volontaires et avaient une durée d'environ 45 minutes. Nous avons transmis par voie électronique aux répondants les questions que nous avons l'intention de leur poser quelques jours avant l'entrevue. Cependant, dans le but de garder la spontanéité et l'authenticité des échanges, nous leur avons suggéré de ne pas trop se préparer ni d'arriver à l'entrevue avec des réponses écrites. Durant les entretiens individuels, nous leur avons posé des questions ouvertes à l'aide d'un canevas préalablement construit, sans essayer toutefois de les limiter dans leurs propos. Également, nous avons enregistré et retranscrit leurs propos. Il est à préciser qu'avant d'entamer l'entrevue, les participants ont été d'abord invités à lire et à signer le formulaire de consentement. Ensuite, nous leur avons expliqué les objectifs de la recherche et de la rencontre. Ainsi, comme le suggère Boutin (2018), un résumé du projet, préalablement préparé, est présenté à l'interviewé en guise de rappel. Puis nous sommes resté disponible pour répondre à leurs interrogations. Par ailleurs, nous avons rappelé aux participants l'absence de notion de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions posées, puisque l'entretien ne vise pas à évaluer leurs connaissances et leurs capacités à s'exprimer, mais à comprendre le phénomène à l'étude. Les participants ont

aussi été informés qu'ils seraient enregistrés numériquement et que leur approbation serait indispensable pour la poursuite de la collecte de donnée à l'aide de ladite technologie.

3.4 L'analyse des données

Pour ce qui est de l'analyse qualitative des données des entretiens, nous avons fait une analyse mixte à partir des thèmes provenant du cadre conceptuel et de catégories émergentes non prévues dans le cadre. Nous avons eu recours à une démarche inductive afin de dégager les catégories émergentes, plus précisément, pour chercher à comprendre le sens des données recueillies. Nous les avons regroupées de manière méthodique en catégories et en sous-catégories selon les thématiques émergentes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), et ce, d'abord à l'endroit de chaque entrevue prise individuellement, pour faire ressortir les catégories ou les thèmes propres à chaque participant, et ensuite entre les entrevues, afin d'identifier les thématiques plus englobantes à partir des catégories communes. Ainsi, les données des entretiens ont été codées. Elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel N'Vivo 12. Cela dit, le type d'analyse que nous avons adopté dans la présente recherche est l'analyse de contenu thématique en lien avec les concepts abordés dans le cadre conceptuel. Elle est avant tout une technique servant à relever et à synthétiser les thèmes présents dans un corpus (Paillé et Mucchielli, 2008). Elle consiste donc à découper un thème en des unités de sens, à le catégoriser ainsi qu'à le raffiner en des éléments qui y sont contenus afin de dégager un sens réel (Deslaurier, 1991).

3.5 Les considérations éthiques

Pour réaliser le projet de recherche, nous avons d'abord fait une demande de certification éthique auprès du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE3) de l'UQAM. Dans le but de respecter les règles d'éthique déterminées par le Comité d'éthique de la recherche, l'anonymat des participants a été préservé ainsi que la confidentialité. L'identité des participants et les données recueillies ne seront en aucun cas divulguées. Pour ce faire, les participants ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé leur assurant confidentialité et anonymat afin de participer à la recherche. Le formulaire de consentement des participants est présenté à l'annexe C.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche de manière à satisfaire à nos deux objectifs suivants : 1) dégager les conceptions de l'enseignement explicite de l'écriture d'enseignants du premier cycle du secondaire et 2) décrire les pratiques d'enseignement explicite de l'écriture. Pour ce faire, nous décrivons d'abord la place qu'occupe l'enseignement explicite dans l'enseignement de l'écriture des enseignants participant à la recherche, leurs conceptions de celui-ci, et enfin, nous présentons leurs pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture au moyen de l'enseignement explicite.

4.1 La place de l'enseignement explicite dans l'enseignement de l'écriture

La première section de ce chapitre porte sur la place qu'occupe l'enseignement explicite dans l'enseignement de l'écriture au premier cycle du secondaire selon les participants à la recherche.

4.1.1 Enseignement explicite comme approche privilégiée

Un peu plus de la moitié ($n = 6$) des enseignants interviewés disent privilégier l'enseignement explicite pour enseigner l'écriture.

Selon l'un d'entre eux, « [...] dans ma pratique d'enseignement, je recours à l'enseignement explicite pour enseigner l'orthographe lexicale, grammaticale et la production écrite » (ENS 8).

Il est à remarquer que la moitié des enseignants ($n = 5$) évoquent le modelage pour exemplifier leur recours à l'enseignement explicite. Selon l'un d'eux : « Pour enseigner l'écriture, c'est vraiment le modelage que je fais » (ENS 7). L'enseignement explicite comportant plus d'une phase ou d'une étape, ce résultat dénote une certaine prégnance de l'étape de modélisation chez les enseignants.

Par exemple, le modelage c'est lorsque je présente la nouvelle notion à enseigner et je deviens un modèle pour les élèves c'est-à-dire en écriture, je montre à l'élève tout le raisonnement que je fais pour parvenir à analyser les constituants obligatoires d'une phrase. Ensuite, dans le fond, je fais du modelage en faisant ressortir les éléments importants dans un texte pour élaborer mon plan. (ENS 10)

Par ailleurs, un participant accorde une place importante à l'enseignement explicite pour enseigner la structure du texte : « Par exemple, si je dois enseigner le conte merveilleux. Premièrement, je vais prendre le temps d'enseigner la structure du texte. En faisant toujours un exemple de comment moi je l'aurais fait » (ENS 1).

Un enseignant l'utilise pour enseigner différents types de texte. « Par exemple, dans mon enseignement, je recours à l'enseignement explicite pour enseigner plusieurs variétés de textes comme les textes narratifs, informatifs et poétiques » (ENS 9).

Enfin, l'enseignement explicite est utilisé avant même l'écriture d'un texte. « Par exemple, avant d'écrire un texte, je dis à l'élève, tu dois te poser dans ta tête les questions suivantes : Qui, à qui, de quoi, pourquoi, où et quand. J'enseigne tout ça à l'aide de l'enseignement explicite aux élèves » (ENS 3).

4.1.2 Approches diversifiées pour l'enseignement de l'écriture

Même si l'enseignement explicite semble l'approche privilégiée par un peu plus de la moitié des participants, il n'en demeure pas moins que cinq d'entre eux font appel à d'autres approches pour enseigner l'écriture.

« Pour enseigner l'écriture dans le fond, j'utilise plusieurs approches pédagogiques comme l'atelier d'écriture, l'écriture collaborative et l'écriture guidée » (ENS 5). D'ailleurs trois enseignants recourent à l'atelier d'écriture.

Pour l'atelier d'écriture, j'ai toujours consacré 30 à 40 minutes par jour où les élèves choisissent un sujet. Ce sont eux qui choisissent leur titre, c'est-à-dire ils décident de quoi ils vont parler dans leur texte. Ils écrivent une étape à la fois. Puisqu'ils pratiquent quotidiennement la tâche d'écriture, alors ils développent une certaine habileté là-dedans. (ENS 4)

Enfin, un enseignant mentionne qu'il fait toujours le lien en la lecture et l'écriture comme approche privilégiée. Selon lui, cette manière de procéder permet aux élèves de transférer les stratégies et connaissances acquises dans la production écrite.

4.1.3 Synthèse

En somme, un peu plus de la moitié des enseignants interrogés disent privilégier l'enseignement explicite pour enseigner l'écriture. La moitié des enseignants en parlent principalement en termes du modelage. Toutefois, même si l'enseignement explicite est privilégié par un peu plus de la moitié des participants, il ressort aussi des résultats que la moitié des enseignants ont aussi recours à d'autres approches comme l'atelier d'écriture, l'écriture collaborative et l'écriture guidée.

4.2 L'enseignement explicite et le développement de la compétence à écrire

L'ensemble des participants ($n = 10$) estime que l'enseignement explicite favorise le développement de la compétence à écrire des élèves. Ces enseignants élaborent sur comment l'enseignement explicite y contribue.

Le recours à des modèles visuels concrets, par exemple, à des textes écrits par d'autres auteurs, des productions d'autres élèves ou la modélisation réalisée par l'enseignant lui-même à l'aide d'exemples font partie des raisons évoquées pour expliquer comment ce type d'approche favorise le développement de la compétence à écrire des élèves. Dans cette même perspective, la moitié ($n = 5$) des enseignants interrogés mentionne que si l'on montre aux élèves concrètement comment faire à l'aide des exemples d'autres auteurs, ils peuvent s'approprier la démarche et l'appliquer eux-mêmes, ce qui favorise leur compétence à écrire, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés en raison du fait que le français n'est pas leur langue maternelle. Toutefois, ceux qui ont un niveau de vocabulaire très élevé parviennent normalement à écrire de bons textes. Il suffit de leur montrer la façon de faire, selon eux. L'enseignement explicite serait donc aidant, en particulier pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de l'écriture.

Parce que je modélise devant l'élève plusieurs exemples et contre-exemples. Il voit comment je procède pour y parvenir. Il suit donc mes exemples et il arrivera graduellement et avec mon soutien à réaliser un projet d'écriture tout seul. Je trouve que cette approche est vraiment efficace, car elle permet le développement de la compétence à écrire surtout des élèves en difficulté d'apprentissage en écriture. (ENS 10)

Pour quelques-uns ($n = 3$) les accompagner, les entraîner, les guider suffisamment et les outiller, fait en sorte que les élèves finissent par écrire progressivement un texte en contexte de situation d'écriture, et de surcroît développent leur compétence à écrire.

D'autres ($n = 4$) soutiennent que présenter la matière par étapes de manière structurée et systématique permet le développement de la compétence à écrire des élèves. « Cette approche est très aidante et on peut voir leur progrès et leur évolution au fil du temps » (ENS 5).

Dans la même veine, deux autres enseignants soulignent que le fait d'enseigner fréquemment la production écrite, par le biais de l'enseignement explicite, permet aux élèves d'acquérir certains automatismes, ce qui favorise du même coup le développement de leur compétence à écrire.

D'autres raisons ressortent des propos des participants pour expliquer comment l'enseignement explicite favorise le développement de la compétence écrire. D'abord, ce type d'enseignement conduit plus généralement à une meilleure compréhension des processus et stratégies d'écriture de la part des élèves. C'est dans ce sens qu'un enseignant souligne dans l'extrait suivant :

Parce qu'il permet aux élèves de développer des habiletés en écriture, selon mes observations, l'enseignement explicite favorise une meilleure compréhension des élèves du processus d'écriture et des stratégies d'écriture, ce qui leur permet d'avoir plus de confiance en eux. (ENS 3)

Ensuite, pour deux enseignants, cette approche amène les élèves à structurer leur pensée et à mieux intégrer les différentes étapes du processus d'écriture, ce qui les conduit notamment à respecter l'intention d'écriture lorsqu'ils rédigent leur texte. Comme le souligne l'un de ces deux enseignants : « Cette façon de procéder permet aux élèves de structurer leur pensée, ils prennent conscience des différentes étapes de l'écriture. Ce qui leur permet de ne pas être hors du sujet. En fait, ça développe la compétence à écrire des élèves » (ENS 3).

Deux autres participants soulignent que grâce à cette approche et à des pratiques fréquentes d'écriture en classe, les élèves développent peu à peu le goût de l'écriture et deviennent moins anxieux. Dorénavant, ils ne font plus appel à des stratagèmes pour fuir les activités d'écriture. Pour un autre participant, cette approche permet l'écriture en collaboration. Il évoque d'ailleurs :

Par le fait qu'ils travaillent en collaboration rend la tâche d'écriture plus motivante et moins difficile surtout pour ceux qui sont en difficulté. Cette approche permet aux élèves d'échanger, de discuter et de partager leurs connaissances. Elle permet l'apprentissage du processus d'écriture. Les élèves s'entraident et se soutiennent. C'est très aidant pour les élèves en difficulté. Cela favorise le développement de leur compétence à écrire et l'activité d'écriture devient plus attrayante et moins stressante. (ENS 5)

Il ressort aussi des propos d'un participant que cette approche peut également aller chercher les forces de chacun et rejoindre plusieurs élèves. D'autant plus qu'il y en a qui aiment bien travailler en équipe et d'autres seuls.

4.2.1 Synthèse

En somme, les résultats présentés précédemment permettent de constater que la totalité des participants interrogés reconnaît que l'enseignement explicite développe la compétence à écrire des élèves. De plus, il ressort de ces résultats que la moitié des enseignants indique qu'en montrant aux élèves comment faire en se basant sur des modèles d'autres auteurs, ils parviennent à maîtriser la démarche. Cela permet notamment à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de développer leur compétence à écrire. Une minorité de participants souligne que la présentation de la matière de manière séquentielle et structurée et les pratiques fréquentes d'écriture que permet l'enseignement explicite favorisent aussi le développement de la compétence à

écrire des élèves. Il ressort également des propos de deux participants que l'enseignement explicite permet entre autres à l'élève de structurer sa pensée, de s'appropriier les étapes du processus d'écriture, de développer certains automatismes et de respecter l'intention d'écriture. Dans les sections qui suivent, nous abordons les diverses conceptions que se font les enseignants de l'enseignement explicite en tant qu'approche pédagogique ainsi qu'au regard de la réflexion à haute voix, du modelage et de la pratique guidée.

4.3 Les conceptions des enseignants de l'enseignement explicite

L'ensemble des participants à la recherche est unanime à mentionner que l'enseignement explicite leur est familier. Ainsi, il s'avère intéressant de scruter la ou les définitions qu'ils en donnent afin de voir s'ils en ont la même compréhension et, par extension, comment cette compréhension se reflète dans leurs pratiques.

4.3.1 Approche pédagogique par étapes

Plus de la moitié des participants ($n = 7$) définissent l'enseignement explicite comme une approche pédagogique qui consiste à présenter les tâches d'apprentissage par étape- « Je dirais pour moi, l'enseignement explicite, c'est présenter une tâche étape par étape du plus simple au plus complexe à l'aide du modelage, pratique guidée et pratique autonome » (ENS 10).

En plus de définir l'enseignement explicite comme étant essentiellement une approche par étapes, ce qui semble importer le plus selon la presque totalité des enseignants ($n = 9$), c'est aussi de **procéder par étape** pour sa réalisation.

Les participants interrogés ($n = 9$) sont presque unanimes à reconnaître que l'enseignement explicite se réalise par stades ou étapes successives. La moitié ($n = 5$) pense que l'enseignement explicite comporte quatre étapes : le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et les rétroactions. Trois participants, par contre, affirment que l'enseignement explicite comporte trois étapes : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Un seul parle de modelage, pratique guidée, pratique autonome et intégration.

4.3.2 Approche qui structure l'enseignement

De plus, trois participants affirment que l'enseignement explicite est une méthode d'enseignement qui aide à structurer l'enseignement. Selon moi, « l'enseignant y va toujours par étapes. L'enseignement explicite c'est une méthode d'enseignement qui permettrait de structurer à la fois l'apprentissage des élèves et le contenu d'enseignement » (ENS 3).

Une participante pense quant à elle que l'enseignement explicite « c'est apprendre aux élèves comment réaliser une tâche avant de leur demander de la réaliser eux-mêmes » (ENS 7).

Un autre participant conçoit l'enseignement explicite, comme une approche pédagogique qui consiste à enseigner du plus simple au plus complexe.

Enfin, un participant estime que l'enseignement explicite constitue une manière de présenter une tâche d'apprentissage selon la progression de l'élève. Et pour lui, en d'autres termes, cette approche tient compte du rythme d'apprentissage de l'élève.

Je donne donc des tâches à l'élève selon là où il est rendu dans son apprentissage. Cependant, il existe des tâches que l'élève est capable de faire tout seul et d'autres qui nécessitent du soutien soit de l'enseignante ou d'un pair. (ENS 10)

4.3.3 Enseignement explicite et réflexion à haute voix

Un autre participant conçoit l'enseignement explicite comme une réflexion à haute voix. Selon moi, « l'enseignement explicite, c'est réfléchir à haute voix comme en lecture et en écriture en montrant tout ce qui se passe dans notre tête en écrivant un texte » (ENS 4). Il semble ici y avoir un amalgame entre l'étape de modélisation, faisant partie de l'enseignement explicite, et l'enseignement explicite en tant qu'approche ou pratique d'enseignement.

4.3.4 Conceptions du modelage

Plus de la moitié ($n = 8$) des enseignants interrogés conçoivent le modelage comme de la réflexion à haute voix. Les extraits suivants montrent comment ces trois enseignants définissent la modélisation en mettant l'accent sur la réflexion à haute voix.

« Le modelage c'est lorsque je fais une tâche devant les élèves en leur montrant à haute voix tout ce que je fais et tout ce qui se passe dans ma tête en réalisant la tâche » (ENS 3). Pour cet autre enseignant, la modélisation : « C'est quand l'enseignante exécute une tâche devant les élèves en verbalisant à haute voix tout ce qu'il fait pour réaliser la tâche » (ENS 6). Deux autres enseignants interrogés disent que le modelage, c'est quand l'enseignante verbalise ses gestes et ses dires devant les élèves en exécutant une tâche d'apprentissage. Voici ce qu'en dit l'un d'entre eux : « D'après moi, le

modelage c'est quand j'exécute une tâche devant les élèves et je rends explicite tout ce qui se passe dans ma tête » (ENS 5).

En outre, pour plus de la moitié des participants, le modelage, c'est montrer tous les processus mobilisés en réalisant une tâche. D'après eux, cela consiste à faire appel à tout ce que l'on fait et tout ce qui se passe dans sa tête en exécutant la tâche. Ainsi, deux d'entre eux s'expriment en ces termes :

Le modelage c'est la phase de l'enseignement explicite durant laquelle l'enseignante démontre les apprentissages à réaliser tout en présentant le contenu à enseigner de manière séquentielle à l'aide des exemples et des contre-exemples en rendant visible tout le processus de son raisonnement. (ENS 9)

Le modelage c'est montrer tous les processus et toutes les manières de faire pour réaliser un projet. Par exemple, si je veux écrire l'introduction d'un texte descriptif ou explicatif, j'explique exactement qu'est-ce que je devrais faire ou qu'est-ce que je dois faire. (ENS 1)

Pour moins de la moitié des participants ($n = 3$), le modelage c'est, nommément, servir de modèle pour les élèves en présentant la matière. L'un d'entre eux exprime clairement comment il s'y prend :

Par exemple, si je veux écrire un texte pour décrire un objet, un animal de compagnie ou un personnage, je montre devant eux comment je procède pour écrire une de ces situations. Je me prends comme modèle et par la suite, ils regardent comment je fais mon modelage et ils vont être capables à leur tour de le réaliser par eux-mêmes. (ENS 9)

Deux autres participants interrogés pensent par ailleurs que le modelage consiste à présenter une tâche scolaire par étape, de manière séquentielle. « Le modelage, selon moi, est la phase de l'enseignement explicite dans laquelle l'enseignante démontre les

apprentissages à réaliser tout en présentant le contenu à enseigner de manière séquentielle » (ENS 9).

Quant à l'expérience du modelage, l'ensemble des enseignants interrogés disent se sentir à l'aise pendant le modelage. Par contre, ils s'accordent tous à dire que l'application du modelage comporte certains défis.

Pour certains ($n = 4$), l'une des premières difficultés auxquelles l'enseignant peut être confronté c'est la non-maitrise du contenu lors du modelage. L'un d'entre eux affirme : « D'après moi, pour un modelage réussi, l'enseignante devrait maîtriser le contenu de son enseignement » (ENS 5). Pour d'autres ($n = 3$), le défi de la modélisation réside dans la capacité de l'enseignante à maintenir l'attention des élèves. Selon l'un d'entre eux :

Il s'agit de l'attention et de la concentration des élèves. Si les élèves n'ont pas bien écouté ou observé tout ce que je fais pendant la modélisation. Il pourrait être difficile pour eux de reproduire les comportements durant la pratique guidée et la pratique autonome pour réussir la tâche. (ENS 6)

D'autres ($n = 3$) pensent que pour réussir le modelage, il faut nécessairement expliquer au préalable aux élèves l'objet d'apprentissage et bien présenter le contenu à enseigner. Dans cette perspective, l'un d'eux mentionne : « pour un modelage réussi, il faut prendre du temps pour expliquer l'objet d'apprentissage à l'étude » (ENS 8). Deux enseignants soulignent de leur côté qu'il faut rejoindre tous les élèves et même ceux qui sont en difficulté. L'un d'eux souligne :

Souvent, on a beau modéliser en grand groupe. Mais quand c'est le temps de le mettre en application, les élèves en difficulté n'y arrivent pas. Ils ont besoin d'être encadrés et de leur accorder plus de temps afin qu'ils soient en mesure de progresser comme les autres élèves. (ENS 7)

Deux autres pensent, quant à eux, que l'enseignante doit s'assurer d'adapter son niveau de langage à celui des élèves afin de bien réaliser son modelage.

Pour moi, c'est adapter le niveau selon la clientèle qu'on a. On a une manière de penser comme adulte ou personne qui a fait l'université. Des fois, il faut adapter le niveau de vocabulaire à la clientèle si l'on veut réussir son modelage. (ENS 1)

4.3.5 Définition de la pratique guidée

Rappelons que selon Gauthier *et al.* (2013), la pratique guidée est définie comme la phase de l'enseignement explicite au cours de laquelle l'enseignant prend le temps de vérifier la compréhension des élèves lors de sa présentation en leur donnant des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage à réaliser, soit en individuel ou en équipe. Dans ce contexte, elle est donc l'étape au cours de laquelle les élèves vont appliquer toutes les procédures modélisées lors de la présentation d'une notion ou tâche scolaire avec l'appui de l'enseignant ou des pairs. La pratique guidée, à la suite du modelage, permet d'amener peu à peu les élèves vers la pratique autonome.

La moitié ($n = 5$) des enseignants interrogés conçoivent donc la pratique guidée comme l'étape qui suit le modelage. Selon eux, il s'agit toujours de l'étape entre le modelage et le travail autonome. L'un d'eux à travers cet extrait décrit en quoi consiste cette étape de l'enseignement explicite : « Dans un premier temps, l'enseignante va modéliser la démarche au tableau et donne des exemples à l'oral. Ensuite, elle va demander aux élèves de participer en donnant des exemples concrets » (ENS 2). Il est donc question ici essentiellement d'amener les élèves à participer.

En outre, la moitié ($n = 5$) des enseignants entend par pratique guidée le fait de donner des tâches similaires à celles du modelage aux élèves. Ainsi, l'un des cinq enseignants interrogés décrit la façon dont il conçoit la pratique guidée « je dirais c'est lorsqu'elle donne une tâche semblable à celle du modelage au groupe classe et demande aux élèves d'appliquer la stratégie qu'elle vient de modéliser » (ENS 6).

La moitié ($n = 5$) pense que la pratique guidée consiste essentiellement à accompagner, à superviser et à soutenir l'élève.

Par exemple, lorsqu'il écrit un texte, je circule dans la classe au moment de la rédaction du brouillon pour les aider. Je peux leur suggérer des idées pour enrichir leur texte. J'attire leur attention sur certaines erreurs d'orthographe ou certaines informations manquantes. C'est tout ça que je fais lors de la pratique guidée. (ENS 7)

Par ailleurs, plus de la moitié ($n = 7$) des enseignants interrogés associent la pratique guidée aux rétroactions. Durant cette phase, il s'agit de prendre en compte les rétroactions des élèves afin d'ajuster son enseignement. « Je prends les rétroactions des enseignants et selon les rétroactions je peux ajuster mon enseignement » (ENS 1).

Pour un participant, la pratique guidée c'est lorsqu'on fait un rappel et invite un élève à réaliser l'étape de modélisation. Il affirme que « pour faire de la pratique guidée, je procède à un bref rappel de la stratégie à l'étude. J'invite un ou une élève à venir faire le modelage de la stratégie à l'étude » (ENS 9).

Enfin, un dernier participant dit faire un retour en grand groupe après le modelage pour réaliser la pratique guidée. Aussi soutient-il :

Par exemple, après mon modelage, pour réaliser le plan d'un texte informatif, je peux demander aux élèves de se mettre en équipe de deux ou

trois. Par la suite, je distribue un court texte différent à chaque équipe et j'invite chaque élève à regarder la structure de son texte et de s'en inspirer pour élaborer un plan. (ENS 10)

4.3.6 Défis pour une pratique guidée réussie

Deux enseignantes soulignent que la réussite d'une pratique guidée suppose que l'on interroge les élèves et réponde à leurs questionnements tout en leur fournissant des indices : « Pour une pratique guidée réussie, il faut bien interroger les élèves et des fois, il faut leur donner des indices pour les amener à trouver la bonne réponse » (ENS 3).

D'autres ($n = 2$) estiment que la pratique guidée c'est l'étape la plus difficile de l'enseignement explicite au secondaire. « La pratique guidée est extrêmement difficile quand on a beaucoup d'élèves dans la classe. C'est mieux avec un groupe plus petit » (ENS 7).

Enfin, un participant pense que cette phase de l'enseignement explicite, qu'est la pratique guidée, est imprévisible. « La pratique guidée c'est un peu imprévisible. Des fois, on peut avoir des élèves qui sortent des idées extraordinaires » (ENS 1).

4.3.7 Synthèse

En somme, ce qui ressort principalement des résultats sur les conceptions de l'enseignement explicite des enseignants, c'est que l'enseignement explicite est familier pour l'ensemble des participants. Toutefois, leurs conceptions s'avèrent tout de même assez diversifiées. Pour la majorité des participants, cette approche permet de présenter la matière par étapes. Une minorité de participants pensent qu'elle sert à

structurer l'enseignement. Il apparaît également dans les résultats qu'un peu plus de la moitié des participants perçoivent le modelage comme étant principalement une réflexion à haute voix.

Par ailleurs, la majorité des participants à la recherche disent se sentir très à l'aise avec le modelage. Cependant, pour quelques participants, la réussite de cette phase de l'enseignement explicite dépend nécessairement de la façon dont les préalables et le contenu à enseigner sont présentés aux élèves. Pour ce qui est de la pratique guidée, un peu plus de la moitié des participants l'associent à l'accompagnement, à la supervision et au soutien apporté à l'élève. D'autres l'apparentent à des rétroactions. Pour un petit nombre de participants, cette phase de l'enseignement explicite semble être l'étape de l'enseignement explicite la plus difficile, surtout au secondaire. Enfin, un participant mentionne que c'est la phase la plus imprévisible.

4.4 Les contenus enseignés avec l'enseignement explicite

Plus de la moitié des enseignants ($n = 7$) déclarent enseigner à peu près tout, dans leur cours de français, au moyen de l'enseignement explicite. À ce sujet, cet enseignant est éloquent : « J'enseigne à peu près tout : l'écriture des textes, l'orthographe lexicale, grammaticale et d'usage, la lecture, les stratégies de lecture et d'écriture. Je fais vraiment presque tout avec l'enseignement explicite » (ENS 1). Voyons plus précisément ce que les enseignants disent enseigner au moyen de l'enseignement explicite.

4.4.1 Enseignement de l'orthographe lexicale

En ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe lexicale, la moitié des participants ($n = 5$) mentionnent enseigner l'analyse morphologique.

[...], tu peux voir dans ce mot là si tu reconnais un autre mot. Si c'est un mot qui appartient à la même famille, alors tu peux avoir une idée comment l'écrire. Dèsfois leur apprendre c'est quoi la signification de certains préfixes ou suffixes. Cela aide aussi à comprendre le mot. (ENS 1)

Trois participants affirment utiliser le modelage. Selon eux, il s'agit d'abord de modéliser aux élèves la technique de recherche de mot dans le dictionnaire. S'il ne trouve pas la signification de ce mot, il peut faire appel à l'analyse morphologique consistant à chercher le petit mot dans le grand mot en le décomposant. Il peut parfois recourir à la méthode de préfixation et de suffixation. Il peut finalement chercher le sens du mot dans le contexte de la phrase. Tout cela peut aider l'élève à bien cerner le sens d'un mot. Voici deux extraits de ces trois participants précisant la façon de procéder pour réaliser la modélisation :

Pour l'orthographe lexicale, je fais un modelage. Par exemple, comment moi je fais pour savoir comment écrire un mot. La première méthode est de chercher dans le dictionnaire. La deuxième méthode, tu peux voir dans ce mot là si tu reconnais un autre mot. Si c'est un mot qui appartient à la même famille, alors tu peux avoir une idée de comment l'écrire, de leur apprendre c'est quoi la signification de certains préfixes ou suffixes. (ENS 1)

Par exemple, je dis aux élèves quand tu rencontres un mot nouveau ou un mot difficile dans un texte, tu peux regarder le sens de la phrase. Tu peux regarder aussi la base du mot, soit les préfixes ou les suffixes pour trouver la signification. Enfin, tu peux regarder dans un dictionnaire pour trouver son sens. J'ai enseigné tout ça devant la classe en les modélisant. (ENS 3)

Certains participants ($n = 4$) disent insister sur la dictée. Il s'agit notamment de la phrase du jour, de la liste de mots ou parfois des dictées à trou dans lesquelles les élèves doivent recourir à ces mots de la liste pour la compléter. Cela concerne également la dictée négociée et commentée.

D'autres ($n = 3$) mentionnent enseigner les propriétés visuelles et phonologiques des mots comme contenus d'enseignement de l'écriture au moyen de l'enseignement explicite. Un enseignant témoigne : « J'enseigne les propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles des mots. Par exemple, je dirais que je montre à l'élève comment former des mots par dérivation et par suffixation » (ENS 10).

Un participant rapporte par contre que dans ses pratiques, pour enseigner l'orthographe lexicale, il mise sur un enseignement davantage inductif puisque ses élèves éprouvent beaucoup de difficultés en lecture et en écriture. Il en parle toutefois en termes d'enseignement stratégique.

Moi, j'enseigne vraiment l'orthographe lexicale en faisant appel à l'enseignement stratégique (sic). Puisque j'ai beaucoup d'élèves dans ma classe qui ont des difficultés en lecture et en écriture. Je ne veux pas qu'ils apprennent les règles par cœur. Mais qu'ils les découvrent par observation et manipulations. C'est comme ça que j'enseigne. (ENS 5)

Finalement, un participant affirme recourir à certains trucs dans sa pratique de l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Par exemple, je peux écrire plusieurs mots au tableau et je leur demande de souligner les difficultés dans chaque mot. Par la suite, je leur demande des trucs pour qu'ils arrivent à se rappeler de l'orthographe des mots. Les élèves qui ont une bonne mémoire se souviennent de tous les trucs que je donne. Ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui ont leur mémoire de travail affectée ne se souviennent de rien. (ENS 7)

À la lumière de ce qui précède, on remarque que seuls quelques participants utilisent la modélisation pour enseigner l'analyse morphologique et faire un enseignement systématique des propriétés visuelles des mots dans leur pratique de l'enseignement de l'orthographe lexicale.

4.4.2 Enseignement de l'orthographe grammaticale

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, quatre catégories ont émergé de l'analyse : la morphologie des verbes, les accords dans le groupe du verbe, dans le groupe du nom et les accords du participe passé. Moins de la moitié ($n = 4$) des enseignants disent regarder surtout avec leurs élèves les éléments qui varient dans les noms, les adjectifs ou les verbes dans leur enseignement de l'orthographe grammaticale.

Un de ces participants s'étant exprimés sur l'orthographe grammaticale dit enseigner presque tout au moyen de l'enseignement explicite.

Deux enseignants expliquent recourir, spécifiquement, à l'approche inductive ou par découverte pour enseigner l'orthographe grammaticale. D'après eux, cette méthode permet aux élèves d'observer, de manipuler et de réfléchir sur les différentes composantes structurelles de la langue. En ce sens, ils deviennent plus actifs dans la construction de leurs connaissances grammaticales. Néanmoins, cela implique que cette approche exige de l'accompagnement et du soutien aux élèves dans l'élaboration de leurs hypothèses et leurs manipulations syntaxiques, ce qui leur permettra de découvrir le fonctionnement linguistique et la régularité des règles grammaticales. Ainsi, selon l'un des deux participants :

Moi, pour enseigner l'orthographe grammaticale, je privilégie l'approche inductive. Cette approche rend l'élève plus actif. Il observe, réfléchit et manipule. Il voit concrètement la fonction de la langue. Au lieu d'étudier les règles de grammaire par cœur, il cherche à comprendre le fonctionnement de la langue. Ce qui peut favoriser le transfert dans le contexte de la production écrite. (ENS 5)

Sur les dix participants interrogés, trois disent avoir recours à ce qui serait, selon eux, des manipulations syntaxiques pour enseigner l'orthographe grammaticale.

Par exemple, pour les accords dans le groupe du nom, je rappelle aux élèves que les accords dans le groupe du nom dépendent du noyau du groupe du nom qui est toujours un nom. Ce dernier donne son genre et son nombre à d'autres constituants comme l'adjectif et le déterminant. Il est un donneur d'accord. Tandis que le déterminant et l'adjectif sont des receveurs d'accord. (ENS 4)

Quatre autres participants ($n = 4$) disent faire appel à la fois à l'approche inductive ou par découverte au moyen de manipulations syntaxiques et au modelage pour enseigner l'orthographe grammaticale. Selon eux, grâce à cette démarche, les élèves deviennent plus dynamique. Parmi ceux-ci, un seul explique recourir spécifiquement au modelage pour enseigner l'orthographe grammaticale. À ce propos, il affirme :

Pour l'orthographe grammaticale, comme je l'ai dit précédemment je fais un modelage. Par exemple, si je veux que l'élève accorde bien les mots dans un groupe nominal. Premièrement, je vais lui dire d'identifier son donneur et son receveur d'accord comme on a fini de travailler les classes de mots, ça se fait bien. Ensuite, je peux faire directement un exemple au tableau à l'aide de manipulations syntaxiques. Je leur enseigne aussi comment on fait la manipulation syntaxique qui permettrait aux élèves de mieux identifier la classe de mots. Ce qui permettrait de voir comment on peut accorder un mot. (ENS 1)

Un autre enseignant mentionne utiliser la phrase dictée du jour dans sa pratique d'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Par exemple, concernant la dictée du jour, je dicte un court texte aux élèves et ils peuvent manifester ses doutes en ce qui concerne l'orthographe et l'accord des mots. De plus, pour ce qui est de la dictée du jour, je dicte une seule phrase à la classe. Un élève vient écrire par exemple sa phrase au tableau. Les autres élèves ajoutent aussi leur version. Par la suite, une discussion est engagée afin de déterminer à quelle graphie correspond à la norme. (ENS 9)

Toutefois, on ne perçoit, dans son discours, aucune trace de l'enseignement explicite comme tel. En somme, on constate qu'il existe très peu d'usages de l'enseignement explicite en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe grammaticale.

Quant à l'orthographe grammaticale, la majorité des enseignants disent utiliser une variété d'approches pour enseigner l'orthographe grammaticale, par exemple, l'approche inductive et les manipulations syntaxiques. Ces participants disent que ces approches suscitent la réflexion chez les élèves et les rendent plus actifs dans leurs apprentissages. Enfin, un seul participant mentionne recourir au modelage pour enseigner cet objet du savoir.

4.4.3 Productions écrites

Interrogés sur le recours à l'enseignement explicite, de façon générale, en contexte de productions écrites, ce sont les types de textes et leur structure qui ont émergé du discours de ces enseignants et qui en font l'objet.

4.4.3.1 Les types de textes et leur structure

En ce qui concerne les productions écrites, deux des dix enseignants interrogés affirment avoir enseigné à leurs élèves les textes descriptif, narratif et informatif au moyen de l'enseignement explicite.

Deux autres disent avoir abordé au début, de préférence avec leurs élèves, la structure de différents types de textes à l'aide d'un ou plusieurs exemples. En ce sens, ils indiquent qu'ils composent devant eux un exemple ou qu'ils leur présentent différents modèles de textes écrits par d'autres auteurs. Tout cela leur permet de bien assimiler la structure de plusieurs types de texte, selon eux. Par exemple, la structure de la séquence d'un texte descriptif est articulée selon le quoi ou le comment d'un fait ou une réalité. Les aspects et les sous-aspects de ce type de texte sont énoncés suivant une suite logique et bien ordonnée.

Pour les productions écrites, j'aime toujours commencer avec la structure du texte en général. Qu'est-ce qui est essentiel à chaque partie. Par exemple, si je fais un texte narratif, je dois faire comprendre aux élèves comment on fait la situation initiale et qu'est-ce qui est important dans la situation initiale. Les péripéties, l'élément déclencheur, le dénouement et la situation finale, qu'est-ce qui est important. (ENS 1)

Par ailleurs, deux des dix enseignants interrogés rapportent qu'ils recourent au modelage dans leur pratique d'enseignement des productions écrites. L'un d'eux décrit exactement ce qu'il fait :

Des fois aussi, je compose directement devant eux un texte. Pour leur faire voir qui fait quoi, quand et où. Lorsque je fais ma structure du texte, souvent je leur ai distribué un plan pour bien structurer leur texte. Je fais le plan devant eux et je leur montre tout ce qui est important pour leur permettre de visualiser concrètement comment une personne qui réussirait

son texte le ferait. Je fais aussi un aller-retour entre la lecture et l'écriture. Par exemple, si je fais un texte narratif, avoir un modèle déjà tout fait au texte qu'ils auront à écrire. Leur fait voir que ton texte, il est où ton qui, il est où ton quand. Leur faire remarquer que voilà comment l'auteur a structuré son texte. C'est quand même quelque chose qui se fait généralement pour qu'il puisse assimiler cette manière de faire. (ENS 1)

L'autre enseignant s'exprime en ces termes :

Dernièrement, on a écrit un texte informatif. Tout d'abord, pour faire émerger les idées, on pose des questions aux élèves. Puis on leur donne aussi une banque de mots, un canevas afin de les aider. Nous avons composé nous-mêmes le petit texte devant eux pour modéliser. Au fur et à mesure, ils composent leur texte à leur tour. Nous avons modélisé une étape à la fois et les enfants ont donné leurs idées à l'oral. (ENS 2)

Un participant enseigne les différentes parties du schéma narratif à l'aide de questions.

Pour les productions écrites, j'enseigne de manière explicite les différentes stratégies pour les différents types de textes. Par exemple, pour un texte narratif, je commence d'abord par étudier la structure du texte. Pour repérer certains éléments du texte narratif, tu poses les questions suivantes : Qui : les principaux personnages; Où : le lieu se déroule l'histoire; Quand : le moment où l'époque durant lequel l'histoire se déroule. En observant, les principales structures du texte, l'élève pourrait lui-même s'inspirer pour écrire son propre texte. (ENS 8)

4.4.4 Stratégies d'écriture

Six enseignants rapportent enseigner les stratégies dans leurs pratiques d'enseignement d'écriture. Parmi ceux-ci, trois se différencient dans leurs façons d'enseigner les stratégies d'écriture. Par exemple, un des trois évoque le code de correction comme

dispositif enseigné, le deuxième recourt au procédé de l'écriture en trois temps (avant, pendant et après) et le dernier se sert de stratégies pour enseigner la structure du texte.

En ce qui concerne le code de correction, un des participants déclare :

C'est quoi l'importance même d'avoir un code de correction et de suivre toutes les étapes de correction que préalablement je leur ai déjà enseignées et que j'ai déjà montré comment il faut faire. Des fois, je leur donne une liste où ils devraient cocher ce tout ce qu'ils ont fait. Ils ont juste à cocher : ça je l'ai fait et ça je ne l'ai pas fait. (ENS 1)

Concernant la stratégie d'écriture en trois temps, l'enseignant interrogé souligne que :

Lorsque j'enseigne l'écriture, je dis toujours aux élèves, il y a un avant, un pendant et un après. Avant d'écrire ton texte, tu dois penser à ce que tu veux écrire. Tu dois faire un plan en pensant à toutes les idées qui passent dans ta tête. Pendant l'écriture, tu écris ton premier jet ou le bouillon. Tu transformes tes idées du plan en phrases complètes. Tu ne t'attardes pas à l'orthographe des mots ou la construction des phrases. Tu peux noter tout ce que tu vérifieras plus tard. Après tu relis ton bouillon pour le corriger. C'est tout ce que j'ai enseigné comme stratégies aux élèves. (ENS 6)

Aussi, un participant affirme se servir des stratégies d'écriture pour établir la structure du texte : « Je dis aux élèves, dans un texte, il y a toujours une structure. Si tu écris un texte descriptif, tu vas avoir la structure suivante : l'introduction, le développement et la conclusion » (ENS 7).

Par ailleurs, trois enseignants disent recourir à la modélisation pour enseigner les stratégies d'écriture. Ainsi, la pratique du modelage transparait dans les propos de deux de ces trois enseignants participant à la recherche. « J'aime bien enseigner explicitement les stratégies d'écriture à mes élèves. Je fais ressortir pour eux pourquoi on utilise cette stratégie et je leur montre la façon de l'utiliser » (ENS 5).

Pour les stratégies d'écriture, je préfère d'abord montrer aux élèves comment faire avant de leur proposer une tâche à faire. Par exemple, lorsque j'écris un petit texte devant eux. Je fais d'abord un plan, ensuite une ébauche, puis je fais la révision. (ENS 8)

Cela rejoint aussi les propos du troisième enseignant pour qui les pratiques d'enseignement des stratégies d'écriture sont presque similaires aux deux précédents :

Pour les stratégies d'écriture, j'aime montrer comment je le ferais. Comme stratégie d'écriture, je leur ai montré c'est quoi l'importance de faire un plan. (ENS 1)

De plus, certains enseignants mentionnent « avoir une discussion avec l'élève pour voir quelles stratégies il utilise et lui en proposer d'autres » (ENS 5), « la méthode quoi, pourquoi, quand et comment » (ENS 9), « le modelage, pratique guidée et pratique autonome » (ENS 10) et « la rétroaction après l'écriture d'un texte » (ENS 1) comme pratiques d'enseignement des stratégies d'écriture.

4.4.5 Pratiques d'enseignement du processus de planification

Rappelons que la planification est l'étape du sous-processus rédactionnel pendant laquelle le scripteur cherche et organise ses idées. Ainsi, en ce qui a trait à ce sous-processus de l'écriture, la moitié des répondants disent insister sur la nécessité d'amener les élèves à réaliser une tempête d'idées. Voici ce que deux d'entre eux rapportent à ce sujet : « J'écris au tableau toutes les idées qui passent dans ma tête sur le sujet. Par la suite, je procède par hiérarchisation en choisissant les idées les plus pertinentes pour élaborer la version finale de mon plan » (ENS 6).

Tu dois générer des idées en activant tes connaissances antérieures ou faire une recherche d'information sur le sujet à traiter. Puis, tu formules plusieurs idées principales à développer. Enfin, tu organises tes idées de manière à écrire un texte cohérent. (ENS 8)

Par ailleurs, trois enseignants disent utiliser des plans ou canevas préconçus. Parmi ces trois enseignants, le premier mentionne que lorsqu'il enseigne la planification, il aime donner aux élèves un plan préalablement élaboré. Ils n'ont qu'à y insérer les mots qu'ils trouvent essentiels. Ainsi, il affirme que :

Lorsque c'est pour la planification de l'écriture, j'aime ça leur donner un plan tout fait. Ils ont juste à écrire les mots essentiels. Par exemple, si je fais la situation initiale dans un conte merveilleux. Je veux savoir qui, quoi, quand, où. Puis quelques mots pour décrire le personnage principal qui vont m'être utiles dans le texte. Par exemple, ce plan je l'utilise comme modèle. (ENS 1)

Le second affirme que pour enseigner le sous-processus de planification d'un texte explicatif par exemple, il leur donne simplement un canevas. À partir des éléments contenus dans celui-ci, ils peuvent réfléchir à tous ceux qu'ils vont écrire. Ainsi, il précise que :

Pour un texte explicatif, afin de les aider, je leur donne un canevas, ce qui leur permet de mieux organiser leurs idées surtout pour ceux qui sont en difficulté. Dans le canevas, on trouve les éléments que leur texte devrait avoir ainsi que les marqueurs de relation. (ENS 5)

De même, le dernier affirme que pour un texte narratif, il leur propose un canevas. Il souligne : « Par exemple, lorsque les élèves devraient écrire un texte narratif, je leur donne un canevas du texte narratif. Je leur demande à partir de tous les éléments du canevas de réfléchir à tous ceux qu'ils vont écrire » (ENS 7).

Toutefois, un seul enseignant interrogé dit mettre l'accent sur l'importance du plan lorsqu'on écrit un texte et mentionne, nommément, utiliser l'enseignement explicite.

Pour enseigner le sous-processus de planification, je fais appel à l'enseignement explicite. J'explique d'abord aux élèves pourquoi il est important de planifier ton texte. Le plan te permettra de rédiger chaque étape de ton texte afin de ne pas perdre le fil de tes idées. Il t'aidera aussi à bien ordonner et structurer tes idées. (ENS 9)

Un autre participant dit souligner aux élèves d'avoir toujours en tête le destinataire et l'intention d'écriture et réfère à la réflexion à haute voix internalisée : « J'enseigne aux élèves avant d'élaborer votre plan, vous devez dire dans votre tête est-ce que je définis mon intention d'écriture, identifie mon ou mes destinataires et le genre de texte que je veux écrire » (ENS 8).

Pour un autre, l'angle d'entrée c'est l'étude de la structure du texte :

Pour le texte descriptif, je présente un modèle de texte descriptif aux élèves au tableau et j'étudie sa structure. Je dis aux élèves comme tous les autres textes, un texte descriptif a un début ou introduction, un milieu ou le développement et une fin ou la conclusion. Pour élaborer ton plan, tu fais ressortir toutes les idées qui passent dans la tête. Tu peux faire ressortir une première idée, une deuxième idée et une troisième idée sur les aspects et les sous-aspects de ton sujet. Tu peux avoir une idée pour l'introduction, des idées pour le développement et une idée pour la conclusion. Par la suite tu fais ton plan. (ENS 3)

Concernant l'enseignement du processus de planification, la moitié ($n = 5$) des enseignants participant à la recherche disent utiliser le modelage comme pratique d'enseignement. L'un d'eux dit modéliser en grand groupe devant les élèves un exemple, puis leur fournit un canevas en lien avec le type de texte qu'ils écrivent, ce qui leur permettra de bien planifier leur texte :

Par exemple s'il s'agit d'un récit ou d'un conte, je leur ai dit quand tu écris ce genre de texte, tu dois penser à tous ses éléments dans ton plan. La situation initiale ou de départ comprend : le lieu c'est ton où. Est-ce que c'est dans une maison ou une forêt ? Le quand c'est le temps. Est-ce que tu as pensé à ton qui (les personnages), ton quoi ? Ensuite, les autres étapes comme l'élément déclencheur, le déroulement, le dénouement et la situation finale. (ENS 4)

Pour un autre des cinq enseignants mentionnés plus haut, celui-ci leur donne la marche à suivre afin d'élaborer leur plan :

Tu dois générer des idées en activant tes connaissances antérieures ou faire une recherche d'information sur le sujet à traiter. Puis tu formules plusieurs idées principales à développer. Enfin, tu organises tes idées de manière à écrire un texte cohérent. J'enseigne tout ça de manière explicite en les modélisant devant eux. (ENS 8)

Un autre enseignant va également dans le même sens en soulignant modéliser plusieurs étapes devant les élèves pour parvenir à élaborer un plan d'une situation d'écriture :

Pour enseigner le sous-processus de planification, je dis aux élèves, vous devez d'abord penser à votre destinataire et préciser votre intention d'écriture. Vous devez ensuite vous poser les questions suivantes : À qui j'écris ce texte et pour quoi je l'écris ? Puis tu dois faire appel à tes questions antérieures en faisant une tempête d'idées. Enfin, vous ordonnez vos idées. Par exemple, pour un texte explicatif, afin de les aider, je leur donne un canevas. Ce qui leur permet de mieux organiser leurs idées surtout pour ceux qui sont en difficulté. Dans le canevas, on retrouve les éléments que leur texte devrait avoir ainsi que les marqueurs de relation. J'ai modélisé toutes ces étapes devant eux afin qu'ils puissent voir concrètement ce que je fais dans le but de le refaire eux-mêmes. (ENS 5)

Un enseignant dit expliquer aux élèves pourquoi il est nécessaire de planifier son texte dans sa pratique d'enseignement du processus de planification. Un autre enseignant

participant au contraire fait appel au modelage, pratique guidée, rétroaction et verbalisation. L'extrait suivant illustre bien cela :

Par exemple, ce plan je l'utilise comme modèle. Par exemple, j'ai un texte là qui est déjà écrit, maintenant je veux que tu fasses le plan de ce texte-là. Je fais toujours un aller-retour entre la lecture et l'écriture. Cela leur permet de mieux planifier leur texte. J'offre aussi de la rétroaction. Je m'assois avec eux et je fais l'enseignement individualisé. Par exemple, je peux leur dire que vous avez trente minutes pour faire le plan. Après moi je vais passer pour voir comment votre plan est planifié. Cela me permet de voir est-ce que l'élève a compris la planification du texte. Je fais aussi une verbalisation avec lui afin de savoir qu'est-ce qu'il pense écrire dans son texte. Cela permet aussi de l'aider à mieux planifier son texte. (ENS 1)

Finalement, un participant reconnaît que cette approche permet de réduire l'anxiété en contexte d'écriture. Il le décrit dans le prochain extrait :

Parce que j'ai observé une belle amélioration chez mes élèves. Au début, lorsque je les ai reçus, ils étaient vraiment anxieux lors des périodes d'écriture. Ils utilisent toutes sortes de trucs pour éviter la tâche d'écriture. Grâce à cette approche et à des activités d'écriture fréquentes, ils deviennent moins anxieux et développent petit à petit le goût pour l'écriture. (ENS 8)

4.4.6 Pratiques d'enseignement du processus de mise en texte

En ce qui a trait à l'enseignement du sous-processus de la mise en texte, parmi les dix enseignants interrogés, pour cinq d'entre eux, la mise en texte consiste à transformer les idées en texte. Selon eux : « La mise en texte, c'est lorsque l'élève met toutes ses idées dans des phrases. Ces dernières vont se transformer en paragraphe » (ENS 2).

En fait, pour la mise en texte, Je dis aux élèves, vous avez terminé votre plan. Maintenant vous allez faire des phrases avec vos idées et vos phrases seront transformées en paragraphe. N'oubliez pas de faire des liens avec vos paragraphes afin de faciliter la compréhension de votre texte. (ENS 5)

Moins de la moitié, soit quatre enseignants, mentionnent recourir au modelage pour enseigner le sous-processus de la mise en texte. Deux d'entre eux s'y prennent de cette façon :

Pour la mise en texte, je développe les idées principales retenues dans mon plan. Pour cela, je mets mes idées en phrase. Je m'assure que toutes mes idées du plan sont présentes dans mon ébauche. Je mets mes idées en texte lors de la rédaction de l'ébauche. Je dois composer des phrases de types et de formes variées qui ont un enchaînement logique. Je recours aux éléments de reprise de l'information en utilisant des pronoms pour éviter la répétition. Tout cela, je l'ai fait à haute voix par modelage devant eux. (ENS 8)

Pour enseigner la mise en texte, je l'ai modelé également devant eux en disant à haute voix ce qui se passe dans ma tête en rédigeant mon texte. Je leur ai dit également durant la phase de la rédaction, tu dois construire un champ lexical et choisir le bon synonyme. Tu dois penser toujours à diviser ton texte en paragraphes. (ENS 4)

De plus, trois des dix enseignants interrogés mentionnent que, dans leur pratique d'enseignement du sous-processus de la mise en texte, ils amènent souvent les élèves à transformer leurs idées en phrases à l'aide d'un canevas ou d'un plan sans toutefois faire allusion à l'enseignement explicite.

Pour la mise en texte, j'ai toujours donné préalablement un canevas aux élèves. Par exemple, pour un texte descriptif, dans ce canevas, il y a la partie introduction où l'on retrouve le sujet amené, posé et divisé. Ensuite, pour le développement, il y a la première idée, aspects et les sous-aspects, deuxième idée, aspects et les sous aspects. Puis la conclusion, une idée pour la conclusion. Ils remplissent le canevas en transformant leurs idées du plan

en phrases et en paragraphe. C'est de cette manière que je procède pour enseigner la mise en texte. (ENS 3)

La mise en texte c'est la phase de la production écrite au cours de laquelle on rédige une ou plusieurs versions du texte. Pour l'enseigner, j'amène les élèves à transformer les idées de son plan en phrases et en paragraphes. En écrivant mes paragraphes, je tiens compte de ce que je vais dire en ayant à l'esprit mon intention d'écriture et mon destinataire. Tout au long de la rédaction, je fais souvent une relecture afin de vérifier si mes idées sont suffisamment claires et cohérentes. (ENS 9)

En lien avec le sous-processus de la mise en texte, un participant affirme travailler essentiellement à partir du plan pour réaliser la mise en texte.

Pour la rédaction du texte, par exemple, j'ai déjà fait le plan de mon texte. Par rapport à ce plan, comment je vais faire la mise en texte. Par exemple, si je fais une introduction, soit sujet amené, posé et divisé, j'aime ça donner un certain nombre de mots. Ce qui les sécurise de savoir que je ne suis pas trop loin du nombre de mots demandés. (ENS 1)

Dans la même lignée, un autre déclare travailler le sous-processus de la mise en texte à partir du schéma narratif.

Par exemple, pour la mise en texte d'un texte narratif, dans la situation initiale, tu dois faire la description de ton personnage principal, le lieu et le temps de même que l'action principale avant que sa vie soit perturbée. Par la suite, tu ajoutes un événement qui vient rompre l'équilibre, c'est l'élément déclencheur ou perturbateur. Puis viennent successivement le déroulement, le dénouement et la situation finale. (ENS 7)

4.4.7 Pratiques d'enseignement du processus de révision

En ce qui concerne le sous-processus de révision, la moitié ($n = 5$) des participants interrogés indiquent utiliser le guide de correction. « Pour la révision comme je l'ai dit précédemment, je leur donne un guide de correction. Dans ce guide, il y a même des exemples de comment on doit faire pour te corriger » (ENS 1).

Un autre de ces cinq participants abonde dans le même sens : « J'ai l'habitude de leur donner aussi un guide de correction. Ils l'utilisent pour vérifier si les critères demandés sont respectés. Des fois, ils ont eu recours à un code de correction pour vérifier les erreurs d'orthographe » (ENS 3).

De plus, ce qui ressort des propos d'un de ces enseignants, c'est qu'il dit demander aux élèves de vérifier leur texte à l'aide d'un code de couleurs.

Un participant, quant à lui, mentionne la relecture comme objet d'enseignement de ce processus. : « On leur demande aussi de se relire pour voir si les phrases qu'ils ont écrites ont du sens. Ils ont aussi un petit guide de correction. On a aussi des affiches dans la classe où ils peuvent regarder » (ENS 2).

Un autre participant dit mettre particulièrement l'accent sur la correction par les pairs : « Concernant la révision, je peux mettre les élèves en équipe de deux et demander à chacun de corriger la copie de son pair » (ENS 3).

Alors que la majorité de ces enseignants parlent principalement du processus de révision, en termes, essentiellement, de correction, deux participants parlent plutôt de la révision de fond du texte. L'un d'eux dit insister auprès des élèves sur les éléments

suiuants dans son enseignement du processus de réuision : la cohérence du texte, les accords et la construction des phrases. À cet effet, il souligne que :

Lorsque tu réuises ton texte, tu dois vérifier la cohérence de ton texte ainsi que si les phrases sont bien construites. Tu dois vérifier également si tu utilises le bon pronom de reprise. Enfin, tu dois vérifier les accords dans le groupe du nom et dans le groupe verbal. (ENS 4)

Pour l'autre, dans son enseignement du processus de réuision, il met l'accent sur le respect des idées du plan et la modification du texte : « Pour la réuision de votre texte, assurez-vous de respecter votre plan. Vous pouvez modifier votre texte au besoin » (ENS 5).

Quatre enseignants utilisent le modelage, soit l'une des étapes de l'enseignement explicite, comme approche pour enseigner le processus de réuision. Les propos suivants de deux de ces quatre enseignants décrivent à quel point ils privilégient ce type d'approche :

Je l'ai fait avec eux préalablement par modélisation. Je peux leur donner aussi un texte. Ce dernier a des erreurs dedans. Je leur ai dit de faire la réuision que la personne n'aurait pas fait. Je peux également composer un texte avec les erreurs les plus courantes. Je refais au tableau le processus de la réuision. (ENS 1)

Pour enseigner la réuision, je procède souvent par modelage. Je peux écrire un petit texte ou je peux prendre la copie de la production d'un élève. Par exemple, est-ce que ce que je dis est clair ? Est-ce que les parties de mon texte sont liées ? Puis-je modifier soit en ajoutant ou en enlevant certains éléments. (ENS 7)

D'autres enseignants ($n = 3$) de notre recherche disent auoir recours à l'enseignement explicite, de façon générale, comme méthode d'enseignement du processus de réuision

en contexte de production écrite. C'est ce qui ressort essentiellement des deux extraits suivants :

Par exemple, j'attire l'attention des élèves sur la ponctuation, le vocabulaire, les accords dans le groupe du nom et verbal. À l'aide de la liste de vérification, il doit cocher un certain nombre d'éléments. Est-ce que j'ai vérifié les accords dans les noms, les déterminants et les adjectifs ? Est-ce que les verbes sont accordés avec le temps avec la bonne personne en me référant à des outils ou référentiels ? Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire précis et varié ? Est-ce que j'ai employé les bons marqueurs de relation ? J'ai enseigné de manière explicite tous ces éléments. (ENS 10)

Selon moi, la révision consiste à faire un retour sur le texte afin de l'améliorer. Mes élèves ont vraiment de la difficulté avec ce processus d'écriture. C'est pourquoi je leur ai enseigné cette phase d'écriture de manière systématique à l'aide de l'enseignement explicite. (ENS 9)

En définitive, ce qui ressort d'abord de cette partie sur les contenus enseignés c'est qu'une minorité de participants indiquent enseigner les types de texte et leur structure à l'aide de l'enseignement explicite. Une minorité également mentionne le modelage comme pratique d'enseignement des productions écrites. Concernant les stratégies d'écriture enseignées par un peu plus de la moitié des participants, il est constaté aussi qu'une minorité affirme faire appel au modelage pour les enseigner.

Pour ce qui est de la manière d'enseigner le sous processus la planification, il est ressorti que la moitié des participants ont recours au modelage. Concernant la mise en texte et la révision, ce sont moins de la moitié qui y ont recours (n=4), ces derniers appliquant principalement le modelage. Enfin, trois enseignants disent utiliser l'enseignement explicite, de façon générale pour enseigner la révision.

4.4.8 Synthèse des résultats

En somme, un peu plus de la moitié des enseignants interrogés disent privilégier l'enseignement explicite pour enseigner l'écriture. Toutefois, la moitié des enseignants l'associent au modelage. Même si l'enseignement explicite est privilégié par un peu plus de la moitié des participants, il ressort aussi des résultats que la moitié des enseignants ont aussi recours à d'autres approches comme l'atelier d'écriture, l'écriture collaborative et l'écriture guidée.

La totalité des participants reconnaît que l'enseignement explicite développe la compétence à écrire des élèves. De plus, il ressort des résultats que la moitié des enseignants indique qu'en montrant aux élèves comment faire en se basant sur des modèles d'autres auteurs, ils parviennent à maîtriser la démarche. Cela permet notamment à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de développer leur compétence à écrire. Une minorité de participants souligne que la présentation de la matière de manière séquentielle et structurée et les pratiques fréquentes d'écriture, que permet l'enseignement explicite, favorisent aussi le développement de la compétence à écrire des élèves. Il ressort également des propos de deux participants que l'enseignement explicite permet entre autres à l'élève de structurer sa pensée, de s'appropriier les étapes du processus d'écriture, de développer certains automatismes et de respecter l'intention d'écriture.

De plus, ce qui ressort principalement des résultats sur les conceptions de l'enseignement explicite des enseignants, c'est que l'enseignement explicite est familier pour l'ensemble des participants. Toutefois, leurs conceptions s'avèrent diversifiées. Pour la majorité des participants, cette approche permet de présenter la matière par étapes. Une minorité de participants pensent qu'elle sert à structurer

l'enseignement. Il apparaît également qu'un peu plus de la moitié des participants perçoivent le modelage comme étant principalement une réflexion à haute voix.

Par ailleurs, la majorité des participants à la recherche disent se sentir très à l'aise avec le modelage. Cependant, pour quelques participants, la réussite du modelage dépend de la façon dont les préalables et le contenu à enseigner sont présentés aux élèves. Pour ce qui est de la pratique guidée, un peu plus de la moitié des participants l'associent à l'accompagnement, à la supervision et au soutien apporté à l'élève. D'autres l'apparentent à des rétroactions. Pour un petit nombre de participants, cette phase de l'enseignement explicite semble être l'étape de l'enseignement explicite la plus difficile, surtout au secondaire.

Pour ce qui ressort des contenus enseignés au moyen de l'enseignement explicite, une minorité de participants indiquent enseigner les types de texte et leur structure à l'aide de l'enseignement explicite. Une minorité également mentionne le modelage comme pratique d'enseignement des productions écrites. Concernant les stratégies d'écriture enseignées par un peu plus de la moitié des participants, il est constaté aussi qu'une minorité fait appel au modelage pour les enseigner.

Pour ce qui est de la manière d'enseigner la planification, la moitié des participants ont recours au modelage. Concernant la mise en texte et la révision, ce sont moins de la moitié qui ont recours à la démarche complète de l'enseignement explicite, ces derniers appliquant principalement le modelage. Enfin, trois enseignants disent utiliser l'enseignement explicite, de façon générale, pour enseigner la révision.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre discute les principaux résultats présentés au chapitre précédent en lien avec la question de recherche et les objectifs spécifiques formulés à la fin de notre cadre conceptuel. Il permet aussi de répondre à notre question principale de recherche à savoir : dans quelle mesure l'enseignement explicite de l'écriture est-il utilisé par des enseignants du premier cycle du secondaire ? De cette question générale découle une sous-question : de quelle façon ces enseignants conçoivent-ils l'enseignement explicite ?

Rappelons que notre recherche vise à documenter les conceptions et les pratiques d'enseignement de l'écriture au regard de l'enseignement explicite d'enseignants du premier cycle du secondaire. Pour répondre à cet objectif général, nous nous sommes fixé deux objectifs spécifiques : identifier les perceptions de ces mêmes enseignants à l'égard de l'enseignement explicite de l'écriture et décrire les pratiques d'enseignement explicite de l'écriture de ce groupe d'enseignants. Ainsi, nous nous sommes appuyé sur les propos de 10 enseignants de français de premier cycle du secondaire colligés à l'aide d'un canevas d'entretien comportant deux catégories de questions : celles sur leurs perceptions de l'enseignement explicite de l'écriture et sur celles en lien avec leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Nous avons mené un entretien semi-dirigé, afin de connaître les pratiques d'enseignement de l'écriture que les enseignants déclarent expérimenter en classe en lien avec l'enseignement explicite ainsi que leurs conceptions de celui-ci.

Dans ce présent chapitre, nous tâcherons d'interpréter les résultats présentés dans le chapitre précédent, de mettre nos résultats en lien avec les résultats d'autres recherches citées dans cette recherche et de faire ressortir leur contribution.

5.1 Les conceptions de l'enseignement explicite

Les résultats obtenus en regard des conceptions de l'enseignement explicite de notre recherche s'avèrent intéressants. En effet, ces résultats font ressortir que ce modèle d'enseignement est familier à l'ensemble des participants à l'étude. Toutefois, leurs discours divergent quant à la façon de concevoir cette approche pédagogique et sa mise en application dans leur pratique d'enseignement de l'écriture.

5.1.1 Approche pédagogique par étapes

Une approche pédagogique par étape est l'une des conceptions de l'enseignement explicite qui ressort de l'analyse des résultats de notre recherche. En effet, la majorité des participants à la recherche conçoit l'enseignement explicite comme une approche permettant de présenter la matière par étapes. Ainsi, il nous apparaît donc que, pour ces enseignants, l'enseignement explicite est basé essentiellement sur le postulat que le contenu d'apprentissage doit être abordé de manière systématique, et ce, suivant une gradation du plus simple au plus complexe, étape par étape.

L'importance de présenter la matière par étapes, avec l'enseignement explicite, a été déjà mise en exergue par Gauthier *et al.* (2005). Selon ces auteurs, un enseignement explicite et systématique, consistant à présenter la matière de manière fractionnée, ponctuée d'un temps, afin de vérifier la compréhension et assurer une participation

active et fructueuse de tous les élèves, constitue une méthode particulièrement appropriée. Rosenshine (1986) souligne également que les pratiques pédagogiques sont efficaces lorsque l'enseignant :

Commence par passer en revue les préalables, mets en lien les notions du jour avec les apprentissages antérieurs, et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, l'enseignant organise des exercices dirigés jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçus des rétroactions. Viennent ensuite des exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève. (Rosenshine, 1986)

De plus, il nous apparaît aussi dans l'analyse de nos résultats que non seulement la presque totalité des participants conçoivent l'enseignement explicite comme une approche par étapes, mais ils procèdent également par étapes pour sa réalisation. Cette idée « d'étapes » s'avère donc prégnante. Dans la même lignée, il ressort de ces résultats que la moitié des enseignants soutiennent que l'enseignement explicite comporte quatre étapes : modelage, pratique guidée, la rétroaction et la pratique autonome. Ceci concorde avec ce qui a été souligné par Bianco (2011) quant au nombre d'étapes quoique la terminologie utilisée soit légèrement différente. Selon cette auteure, l'enseignement explicite comprend quatre étapes, soit la présentation des objectifs d'apprentissage, la pratique guidée par l'étayage, la rétroaction et la phase de l'intégration ou pratique autonome. Quant à Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), ceux-ci rapportent que l'enseignement explicite se décline en trois phases distinctes et complémentaires : le modelage, la pratique guidée au cours de laquelle on donne de la rétroaction à l'élève et la pratique autonome.

5.1.2 Approche qui structure l'enseignement

Une autre conception de l'enseignement explicite qui émerge de l'analyse des résultats est que cette approche permet de structurer l'enseignement. En fait, quelques participants à notre étude précisent que l'enseignement explicite est une méthode d'enseignement qui facilite à la fois la structuration de l'apprentissage des élèves et du contenu d'enseignement. Dans le même ordre d'idées, un participant considère que cette approche par la manière de présenter les objets d'apprentissage prend en compte le niveau et le rythme d'apprentissage des élèves.

De façon globale, les résultats obtenus sur les conceptions de l'enseignement explicite rejoignent ceux présentés dans d'autres recherches, dont celle de Gauthier *et al.* (2013), qui conçoivent aussi l'enseignement explicite comme une approche organisée et bien structurée en séquences successives et fortement intégrées. Hollingsworth et Ybarra (2012) soulignent d'ailleurs que l'enseignement explicite a pour but de présenter des contenus d'enseignement aux élèves de manière structurée et adaptée à leur niveau scolaire. Barbash (2012) montre également que l'enseignement explicite peut s'avérer bénéfique pour tous les élèves à propos de contenus structurés, nouveaux ou complexes.

En définitive, les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants reconnaissent l'apport de l'enseignement explicite pour le développement des compétences scripturales des élèves. Il apparaît que, selon eux, ce modèle pédagogique favorise le développement de la compétence à écrire tant des élèves dits « forts » que ceux présentant des difficultés d'apprentissage.

5.1.3 Conceptions du modelage

Aux conceptions précédentes de l'enseignement explicite s'ajoute celle de l'étape ou de la phase du modelage. L'analyse des résultats obtenus montre que plus de la moitié des enseignants interrogés conçoivent l'ensemble de la démarche de l'enseignement explicite comme étant le modelage, soit celle de la première phase de l'enseignement explicite. Ainsi, modelage et enseignement explicite sont confondus ou considérés comme équivalents.

À l'étape du modelage, les participants disent qu'il faut expliquer d'abord aux élèves comment faire avant de leur donner une tâche à faire. Pour ce faire, il s'agit donc de réfléchir à haute voix en rendant visible tout ce qu'on fait, pourquoi on le fait, quand on le fait en présentant la tâche. En d'autres mots, il s'agit pour l'enseignant, durant cette phase de l'enseignement explicite, de rendre explicite tout ce qui est implicite. Ces résultats corroborent d'autres résultats de recherche, notamment ceux de Valiquette (2008) selon lequel l'enseignement explicite est une démarche d'enseignement autour de laquelle l'enseignant laisse transparaître son raisonnement en exécutant une tâche. Gauthier *et al.* (2013) rapportent également que le modelage s'inscrivant dans une démarche d'enseignement explicite s'avère très efficace et adaptée, autant auprès des jeunes élèves démontrant une lenteur dans les apprentissages qu'auprès d'élèves plus vieux et plus performants. Pour leur part, Gauthier et Tardif (2012) indiquent que lors de la phase du modelage, l'enseignant cherche à rendre explicite tout raisonnement qui est implicite par exemple à l'aide du plan de questionnement. Il enseigne donc quoi faire et comment, quand, où et pourquoi le faire. De plus, les résultats obtenus dans notre recherche ont montré que pour moins de la moitié des participants, le modelage c'est, nommément, servir de modèle pour les élèves en présentant la matière. Hattie (2009) a justement fait remarquer que l'étape de modelage rend l'apprentissage visible et transparent.

Par ailleurs, les résultats sur la perception des enseignants participants de la pratique du modelage démontrent que la majorité se dit à l'aise avec cette étape de l'enseignement explicite. Pourtant, ce constat diffère des résultats de recherche de Lamarre et Cavanagh (2012) sur les représentations des enseignants de la pratique de la modélisation dans le contexte d'une rédaction. Selon ces auteurs, le modelage est une intervention pédagogique extrêmement difficile et complexe à mettre en place, puisqu'elle exige que l'enseignant mobilise un ensemble de ressources affectives, cognitives et métacognitives.

Cependant, l'analyse des résultats obtenus dans notre recherche révèle aussi que la mise en œuvre du modelage pour la plupart des participants comporte certaines exigences. Parmi ces exigences, deux conditions spécifiques liées à la pratique de la modélisation ressortent du discours de plusieurs participants à la recherche : la maîtrise du contenu d'enseignement et la capacité à maintenir l'attention des élèves. En effet, ce constat vient corroborer les propos de Rosenshine (2010), qui affirme que lors du modelage, il est nécessaire de présenter un petit nombre de notions à la fois afin de maintenir un haut niveau d'attention des élèves.

Pour ce qui est de la réussite du modelage, le discours d'une minorité de participants laisse entrevoir qu'elle dépend de la façon dont on présente les préalables, le contenu d'enseignement et la manière de rejoindre tous les élèves en difficulté. Toutefois, force est de constater aussi que dans les résultats, l'adaptation de son niveau langage à tous les élèves, les aider à verbaliser leur raisonnement, particulièrement ceux qui sont en difficulté peuvent favoriser également la réussite du modelage. Ainsi, tous ces constats font justement écho à ce que soutiennent Falardeau et Gagné (2012). Ces auteurs font remarquer que l'étape du modelage doit être réussie pour que l'enseignement explicite se révèle efficace lors d'une séquence d'enseignement. Selon ces auteurs, les élèves en tirent alors grandement bénéfice.

Au regard de nos analyses et à la lumière de ces différents constats, il nous apparaît que la plupart de nos participants ont une vision fragmentaire de l'enseignement explicite. Cela s'explique par le fait que certains accordent beaucoup d'importance au fait qu'il se réalise par étapes ; d'autres trouvent que c'est une approche structurée et organisée. Plusieurs l'associent principalement au modelage. De plus, ils semblent confondre «rendre explicite l'implicite» et «expliquer». Un enseignant qui explique comment faire ne fait pas du modelage. Il ne met pas en scène ses propres stratégies en les verbalisant. Cela peut amener à penser que ces enseignants ont une connaissance parcellaire ou superficielle de l'enseignement explicite.

5.1.4 Définition de la pratique guidée

En ce qui a trait à la définition de la pratique guidée, les résultats de notre recherche indiquent d'abord que la moitié des participants interrogés entendent par pratique guidée l'étape qui suit le modelage. Ensuite, la moitié des participants à la recherche soutiennent aussi que la pratique guidée consiste à donner des tâches semblables au modelage. Pour d'autres, cette étape de l'enseignement explicite consiste à accompagner, à superviser et à soutenir l'élève. Finalement, un petit nombre de participants l'attribuent aux rétroactions. Cela implique que l'on doit nécessairement tenir compte des commentaires des élèves afin d'ajuster notre enseignement. Cela coïncide avec les propos de Hollingsworth et Ybarra (2012) qui affirment que durant cette phase, les élèves s'exercent à l'aide de nouveaux contenus sous la supervision directe et étroite de l'enseignant. À ce sujet, Gauthier *et al.* (2013) pensent également que lors de la pratique guidée, l'enseignant doit avoir en tête de questionner constamment les élèves durant la réalisation de la tâche en vue d'apporter du soutien adapté aux élèves ou de réduire son étayage au fur et à mesure que les élèves progressent dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, en regard de la réussite de la pratique guidée, une minorité de participants à notre recherche pensent qu'on doit répondre aux questions des élèves et leur donner aussi des indices. Une autre minorité affirme c'est l'étape la plus difficile de l'enseignement explicite au secondaire : « La pratique guidée est extrêmement difficile quand on a beaucoup d'élèves dans la classe. C'est mieux avec un groupe plus petit » (ENS 7). Ces résultats ne convergent pas tout à fait avec les résultats de recherches similaires qui révèlent que la pratique guidée, c'est l'étape cruciale de la démarche de l'enseignement explicite, puisqu'elle a pour but de vérifier la qualité de la compréhension des élèves. En fait, la pratique guidée semble plutôt limitée dans le cas des participants à notre recherche et semble correspondre partiellement à ce que Gauthier *et al.* (2013) et Falardeau et Gagné (2012) soulignent. Selon ces auteurs, la pratique guidée est un support ajustable offert aux élèves pendant lequel l'enseignant leur fournit des explications supplémentaires, des indices et des rétroactions.

En somme, la plupart des enseignants pensent que l'enseignement explicite est une approche d'enseignement qui se décline par étapes. Nous avons pu constater aussi qu'elle est structurée et organisée pour plusieurs participants à notre recherche. D'autres réduisent l'enseignement explicite au modelage. De plus, c'est l'étape de la pratique guidée qui est considérée comme la plus difficile au secondaire, à la différence du modelage étant donné le grand nombre d'élèves dans les classes. Comme mentionné plus haut, toutes ces conceptions dénotent une vision parcellaire ou superficielle de l'enseignement explicite des participants à notre recherche. Dans la section suivante, nous traiterons des pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants à la recherche utilisant l'enseignement explicite.

5.2 Les pratiques d'enseignement de l'écriture

Dans les prochaines sections, les résultats relatifs à l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale et grammaticale, des stratégies d'écriture et du processus rédactionnel seront discutés.

5.2.1 Enseignement de l'orthographe lexicale

Selon Daigle et Plisson (2015), l'orthographe lexicale aussi nommée « orthographe d'usage » correspond à l'orthographe normée telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires. Les résultats obtenus dans la présente recherche révèlent que la moitié des enseignants interrogés recourent à l'analyse morphologique comme pratique d'enseignement de l'orthographe lexicale. Toutefois, seul quelques-uns d'entre eux disent recourir au modelage pour enseigner l'analyse morphologique. L'analyse morphologique aide à bien orthographier les mots et à découvrir leurs sens. Ces résultats témoignent donc d'une pratique favorable car pour Chapleau, Laplante et Brodeur (2014), la morphologie dérivationnelle permet d'écrire correctement certains mots. Elle nécessite un enseignement systématique afin de doter les scripteurs d'un répertoire de stratégies pour produire les mots écrits avec justesse. Il est toutefois à se demander de quelle façon la moitié des enseignants applique l'enseignement explicite si seulement une minorité réalise le modelage.

D'autres enseignants disent enseigner les propriétés visuelles des mots à l'aide de l'enseignement explicite. Ces résultats convergent également avec les résultats de la recherche de Daigle et Plisson (2015), selon lesquels l'enseignement des propriétés visuelles des mots, pour être efficace, doit faire l'objet d'un enseignement explicite.

5.2.2 Enseignement de l'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale se définit comme l'accord des mots et des classes variables à l'intérieur d'une phrase ou d'un texte (Chartrand, Aubain, Blain et Simard, 2011). L'enseignement explicite, au sens entendu dans ce mémoire, n'est pas réellement abordé, à notre connaissance, au regard de l'enseignement de l'orthographe grammaticale dans les écrits traitant de didactique de la grammaire. Il est plutôt question, principalement, d'approches inductive et déductive (Vincent, 2014). À ce propos, c'est plutôt l'approche inductive qui serait préconisée par le MELS (2004).

L'approche inductive consiste à présenter à l'élève un ensemble de phrases dans lesquelles s'insèrent les règles à étudier. En ce sens, il est amené à manipuler de manière concrète les faits linguistiques en vue de dégager les règles grâce à l'observation. Selon Nadeau et Fisher (2009), l'approche inductive a pour but de permettre à l'élève de s'approprier les mécanismes de fonctionnement de la langue. Selon ces auteures, cette approche, qui préconise aussi, d'une certaine façon, un modelage du raisonnement grammatical, rend l'élève actif et l'amène à se poser des questions sur la langue et à verbaliser son raisonnement. Or, il ressort des résultats qu'un peu moins de la moitié des enseignants disent privilégier l'approche inductive et aussi le modelage, l'une des étapes essentielles de l'enseignement explicite, pour enseigner l'orthographe grammaticale. De plus, ils indiquent que cette méthode aide l'élève à réfléchir sur la langue et favorise l'appropriation des connaissances grammaticales, ce qui a été souligné par Boivin (2012), Chartrand (2010), Nadeau et Fisher (2006), et Thibeault et Larouche (2016) dans leurs recherches. Toutefois, nos données issues de pratiques déclarées, ne nous permettent pas de constater s'il s'agit bien de modelage ou d'explications. Pour Vincent (2014) et Vincent et Lefrançois (2013), selon le pôle du triangle didactique envisagé, soit celui du savoir enseigné ou celui de l'enseignant, il serait question soit d'approches inductives ou déductives

(savoir enseigné) ou d'enseignement implicite ou explicite (enseignant). Or, selon le concept qui est enseigné, l'enseignement explicite serait aussi valable (Nadeau et Fisher, 2011; Vincent et Lefrançois, 2013). Toutefois, il est difficile de cerner si ces auteurs entendent par « enseignement explicite », enseigner de manière explicite (par explicitation) ou selon la démarche de l'enseignement explicite telle que traitée dans ce mémoire.

En somme, il existe très peu d'usages de l'enseignement explicite dans le discours des participants à notre recherche, si ce n'est le modelage pour moins de la moitié d'entre eux, en ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, même si un répondant affirme enseigner presque tout, en orthographe grammaticale, au moyen de l'enseignement explicite. Dans ce cas, si l'enseignant ne discerne pas les concepts qu'il est préférable d'enseigner au moyen de l'enseignement explicite de ceux qui le sont, ceci s'avère un résultat en soi. Peut-être ce constat peut-il, encore ici, témoigner d'une connaissance partielle de l'enseignement explicite chez ces enseignants.

5.2.3 Stratégies d'écriture

Rappelons que tel qu'expliqué dans notre cadre conceptuel, Graham et Harris (2003) recommandent l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Ainsi, dans une méga-analyse, ces auteurs montrent l'efficacité de l'enseignement des stratégies d'écriture. Dans cette méga-analyse, l'enseignement explicite des stratégies d'écriture au moyen d'une approche, appelée *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), est présenté comme étant bénéfique tant au primaire qu'au secondaire. Rappelons aussi que selon Harris (1982), le modèle ou l'approche SRSD comporte notamment l'enseignement explicite des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles permettant d'utiliser les stratégies d'écriture. De plus, les résultats

d'autres recherches (Graham et Perin, 2007 ; Rogers et Graham, 2008) portant sur les pratiques efficaces de l'enseignement de l'écriture pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage parviennent aux constats suivants : 1) plus les élèves ont des habiletés élevées en écriture et plus ils progressent ; 2) la capacité qu'ont les élèves à employer les stratégies enseignées est un bon marqueur de performance ; 3) l'enseignement explicite des stratégies d'écriture améliore significativement la performance des élèves en écriture.

En lien avec ce que nous venons d'évoquer, les résultats de notre recherche montrent qu'une minorité d'enseignants recourent essentiellement au modelage, première phase de l'enseignement explicite pour enseigner les stratégies d'écriture. Plus particulièrement, ils aiment identifier la stratégie d'écriture à enseigner, soit le quoi et préciser son rôle, le pourquoi faire et comment le faire en les modélisant devant les élèves avant de les inviter à réaliser une tâche. De ces résultats ont émergé aussi d'autres façons de procéder par les enseignants pour enseigner les stratégies d'écriture. Par exemple, on relève la discussion avec les élèves et la rétroaction après l'élaboration du texte.

Tout compte fait, à la lumière de ces résultats, force est de constater que très peu de participants à notre recherche intègrent les stratégies d'écriture dans leur pratique d'enseignement. Ceux qui déclarent utiliser les stratégies d'écriture font appel uniquement à la modélisation, et ce, dans une faible proportion.

Comme le font remarquer Graham et Perin (2007), un accompagnement efficace en écriture des élèves doit avoir pour levier l'enseignement explicite des stratégies des composantes du processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision. Hattie (2009) et Graham (2006) évoquent également l'utilité de modéliser les stratégies de ces composantes du processus de l'écriture et d'offrir l'occasion aux

élèves de les pratiquer dans diverses situations d'écriture. Ainsi, dans les différentes sections qui suivent, nous traiterons les différentes pratiques d'enseignement de ces trois composantes du processus d'écriture.

5.2.4 Pratiques d'enseignement du processus de planification

Les résultats de notre recherche montrent que la moitié des enseignants interrogés indiquent qu'ils aident les élèves à rechercher leurs idées dans le but d'élaborer leur plan à l'aide d'une tempête d'idées. En ce sens, pour ces participants, l'élève doit recourir à ses connaissances antérieures ou personnelles afin de générer ses idées tout en tenant compte de l'intention d'écriture et du destinataire,

De plus, nos résultats font ressortir que la moitié des enseignants disent expérimenter surtout en classe le modelage, soit celle de la première étape de l'enseignement explicite pour enseigner la planification. Ils indiquent fournir un canevas aux élèves comme soutien pour planifier leur texte, en plus de modéliser à haute voix tout le processus de raisonnement qu'ils suivent. Ces résultats concordent bien avec les affirmations avancées par Laplante *et al.* (2009). Ces derniers recommandent que l'enseignement des stratégies de planification fasse l'objet d'un enseignement explicite.

Par ailleurs, il ressort de nos résultats que certains enseignants préfèrent donner préalablement aux élèves un plan, afin qu'ils puissent y mettre leurs idées pour enseigner la planification. Paradis (2012) reconnaît dans une recherche que cette façon de faire est très largement répandue dans les écoles secondaires et primaires au Québec. Selon cette auteure, cette approche qui consiste à soumettre un plan aux élèves afin qu'ils puissent organiser et structurer leurs pensées est très pertinente en didactique de

l'écriture, car elle permet aux élèves de bien organiser leurs idées et nécessite un coût cognitif moins élevé. Cette auteure ajoute que, par exemple, pour le récit ou un conte, il est fortement conseillé de donner un canevas aux élèves pour qu'ils puissent insérer leurs idées.

5.2.5 Pratiques d'enseignement du processus de mise en texte

En ce qui a trait à l'enseignement du sous-processus de la mise en texte, les résultats obtenus montrent que la moitié des participants entendent par mise en texte la transformation des idées en texte. Selon eux, la mise en texte, c'est lorsque l'élève met toutes ses idées dans des phrases. Pour le MEES (2017), la mise en texte ou la rédaction est le processus par lequel un scripteur élabore une ou plusieurs versions d'un texte. Les bons scripteurs transforment leurs idées en phrases et en paragraphes en se référant aussi à celles émises lors de l'étape de la planification.

De plus, les résultats laissent voir que moins de la moitié des enseignants indiquent recourir au modelage pour enseigner le sous-processus de la mise en texte. Cavanagh et Schaller-Davis (2012) affirment qu'à cette étape, le scripteur transforme ses idées en phrases complètes et structurées. Pour l'aider dans cette tâche complexe, on peut enseigner de manière explicite cette stratégie. Selon les auteures, cette stratégie peut être représentée par une valise ouverte dans laquelle se trouvent les procédés linguistiques, par exemple : les pronoms, les périphrases, les synonymes et la répétition d'un même thème. Il est conseillé d'enseigner la mise en texte par modelage et pratique guidée, qui représentent des phases de l'enseignement explicite (Falardeau, 2014). Le modelage de la mise en texte à haute voix tout en rendant transparentes les stratégies aidera les élèves en difficulté (Saint-Laurent, 2002).

De plus, il ressort des résultats qu'une minorité d'enseignants interrogés indiquent, dans leur pratique d'enseignement du sous-processus de la mise en texte, qu'ils amènent souvent les élèves à transformer leurs idées en phrases à l'aide d'un canevas ou d'un plan sans toutefois évoquer l'enseignement explicite.

5.2.6 Pratiques d'enseignement du processus de révision

Selon Fayol (2017), la révision ou le retour sur le texte est l'opération qui vise à améliorer le texte existant. Cela réfère à relire sa production afin de déceler ce qui n'est pas clair, les manques ou les erreurs. Réviser son texte consiste aussi à s'en distancier afin de parvenir à une lecture critique. En fait, les résultats de notre recherche montrent que moins de la moitié des enseignants participants utilisent le modelage pour l'enseignement de la révision. Cela dit, ces participants expliquent ce qu'ils font pour la mise en œuvre de cette stratégie. Dans un premier temps, ils modélisent d'abord la stratégie à l'aide d'un texte. Ensuite, ils composent ou ils proposent un petit texte aux élèves comportant des erreurs volontaires courantes. Ils leur demandent de réviser le texte en appliquant la stratégie. Dans un deuxième temps, ils peuvent prendre la copie de la production d'un élève en la modélisant. C'est en ce sens que Hattie (2009) et Graham (2006) évoquent l'utilité de modéliser les stratégies de ces composantes du processus de l'écriture et d'offrir l'occasion aux élèves de les pratiquer dans diverses situations d'écriture.

Toutefois, un constat se dégage de nos résultats : le modelage occupe une place importante en ce qui concerne l'enseignement de la révision par les enseignants interrogés, même s'ils sont peu nombreux à déclarer l'utiliser.

Par ailleurs, nos résultats font ressortir que seuls trois enseignants indiquent enseigner la composante du processus de révision au moyen de l'enseignement explicite. L'un des trois fait remarquer qu'à l'aide d'une liste de vérification, il amène les élèves à vérifier certains éléments linguistiques tels que les accords dans le verbe, les déterminants, les adjectifs et les référents. Il enseigne tout cela à l'aide de l'enseignement explicite. L'autre mentionne apprendre aux élèves à faire un retour sur leur texte, afin de l'améliorer, et ce, de manière systématique à l'aide de l'enseignement explicite. Comme le font remarquer Graham et Perin (2007), un accompagnement efficace en écriture des élèves doit avoir pour levier l'enseignement explicite des stratégies des composantes du processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision.

Outre le modelage et l'enseignement explicite pris dans son ensemble, les résultats de notre recherche font ressortir d'autres stratégies employées par certains participants en ce qui concerne la pratique d'enseignement du processus de révision. Citons entre autres le guide de correction, le code de couleurs, la relecture et la correction par les pairs. Concernant les deux dernières stratégies, certains chercheurs comme Cavanagh et Schaller-Davis (2012) et Roberge (2006) font certaines recommandations. Cavanagh et Schaller-Davis (2012) suggèrent de regrouper les élèves en dyade lors de la révision du texte, ce qui leur permet une distanciation par rapport au texte et d'adopter une posture de lecteur. De son côté, Roberge (2006) soutient que la révision par les pairs aide le scripteur à prendre une certaine distance par rapport à son texte. Elle ajoute que les commentaires formulés par les pairs permettent au scripteur de voir son texte autrement.

À la lumière de ces constats, il nous apparaît que la plupart des participants abordent le sous-processus de révision dans leur pratique d'enseignement sous l'angle, principalement, des corrections de surface. En ce sens, cette façon de procéder

privilégie la forme du texte à réviser au détriment du contenu. Seuls deux participants interrogés mettent l'accent sur la structure profonde du texte. Par exemple, ils amènent les élèves à vérifier la cohérence du texte, les accords et la construction des phrases. Cette constatation va dans le sens de la recherche de Roussey et Piolat (2005) qui affirment que la stratégie de révision, baptisée stratégie différée, aide le scripteur à mieux déceler et corriger les erreurs liées à la cohérence textuelle.

Nos résultats indiquent qu'une minorité de participants disent employer l'enseignement explicite, de façon générale, dans leur pratique d'enseignement du sous-processus de révision. De plus, une minorité d'enseignants font appel au modelage comme dispositif pour enseigner le sous-processus de révision. Toutefois, ces résultats ne laissent pas entrevoir en détail comment ces participants appliquent cette approche sauf pour ceux qui disent faire appel à la modélisation spécifiquement pour enseigner le sous-processus de révision.

En somme, ces résultats mettent en évidence que les participants semblent employer plusieurs stratégies dans leur pratique d'enseignement de l'écriture. Parmi ces stratégies utilisées, on retient l'enseignement explicite et la modélisation. Toutefois, au vu de ces résultats, nous nous demandons s'il n'y aurait pas une confusion, ou un amalgame, dans la tête de certains participants à notre recherche entre le modelage et l'enseignement explicite, et même entre modelage et explication, malgré le fait qu'ils disent connaître les différentes étapes de ce dernier. Or, nous savons que le modelage est une étape de l'enseignement explicite et non une méthode d'enseignement à part entière. Au regard de ces constats, on peut supposer que les participants ont de la difficulté à utiliser concrètement toutes les étapes de l'enseignement explicite dans leur pratique, soit par manque de formation ou de ressources, ou en raison d'une compréhension superficielle de l'approche.

CONCLUSION

L'écriture demeure fondamentale pour l'apprentissage de plusieurs disciplines scolaires. Pourtant, plusieurs élèves éprouvent des difficultés, car la production écrite est une tâche ardue qui implique la maîtrise du code et du processus rédactionnel selon trois composantes : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Des recherches montrent l'efficacité de l'enseignement explicite pour les savoirs fondamentaux. En fait, notre recherche poursuivait deux objectifs : identifier la conception des enseignants de l'enseignement explicite et décrire les pratiques d'enseignement explicite de l'écriture déclarées d'un groupe d'enseignants du premier cycle du secondaire. Guidée par une démarche qualitative et réalisée à l'aide d'entretien semi-dirigé, cette recherche a permis de mieux dégager et décrire les pratiques d'enseignement explicite des enseignants du premier cycle du secondaire auprès d'élèves en difficulté. À cet effet, les données obtenues ont été codées en unités de sens et catégories. De plus, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide de N'Vivo 12.

Concernant le regard que portent les participants sur l'enseignement explicite, les résultats de notre recherche révèlent que la majorité d'entre eux estiment que c'est une approche qui se réalise par étape. Par ailleurs, certains pensent qu'il aide à structurer l'apprentissage et le contenu d'enseignement. De plus, il ressort de ces résultats que la majorité des participants reconnaissent l'efficacité de l'enseignement explicite pour la compétence à écrire des élèves. Selon Dabène (1991), la compétence scripturale se définit comme « un ensemble de savoirs et savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre structural et permettant l'exercice d'une activité langagière ». Or, ces savoirs n'existent pas de manière isolée. Ils sont charpentés par une structure

architecturale. Il est bon de rappeler que cette structure comme évoquée plus haut est représentée par le modèle du processus d'écriture en trois étapes (planification, mise en texte et révision) de Hayes et Flower (1980). C'est d'ailleurs l'un des modèles de référence en matière de l'enseignement de la production écrite dans notre système scolaire. Les résultats font ressortir aussi que plus de la moitié des participants pensent l'enseignement explicite en termes de modelage, première phase de l'enseignement explicite. La manière dont ces participants conçoivent ce dispositif d'enseignement semble créer une équivoque, voire une confusion, entre modelage et enseignement explicite.

En outre, notre recherche vise à décrire les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants participants en lien avec l'enseignement explicite. Au regard de cet objectif, les résultats de notre recherche révèlent que certains participants disent adopter l'enseignement explicite et le modelage, conçus parfois de façon conjointe, et parfois disjointe, pour enseigner les composantes du processus d'écriture. Néanmoins, il est à souligner que les résultats de notre recherche proviennent de ce que les enseignants déclarent de leurs pratiques.

6.1 Les limites de la recherche

Malgré le fait que cette recherche de type exploratoire permette de mieux décrire et cerner les pratiques déclarées d'enseignement explicite des enseignants du premier cycle du secondaire, elle comporte certaines limites. Tout d'abord, même s'il s'agit d'une recherche qualitative, l'une de ces limites est relative à la taille de notre échantillon. En effet, notre étude s'effectue seulement auprès d'un échantillon de petite taille, soit 10 participants, ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions transférables à l'ensemble des enseignants travaillant dans des contextes similaires. À

cet effet, il serait souhaitable d'envisager dans le futur une recherche qualitative avec un plus grand nombre d'enseignants, ce qui permettrait une plus grande saturation des données.

Ensuite, l'entretien semi-dirigé a été employé comme seul outil de collecte de données. Une autre limite a trait à la désirabilité sociale puisque les propos des participants ont été recueillis lors de l'entretien semi-dirigé. Selon Vallerand (2006), ce biais de désirabilité sociale peut s'expliquer par le fait que les participants pourraient rapporter les pratiques souhaitées plutôt que celles qui sont effectivement adoptées en classe dans le but de répondre aux attentes du chercheur. De plus, il pourrait aussi exister des écarts entre les pratiques déclarées des enseignants et leurs pratiques effectives. Dans ce contexte, il aurait pu être intéressant de réaliser des observations directes en classe, ce qui nous permettrait d'avoir des données plus riches et plus diversifiées sur les pratiques d'enseignement d'écriture adoptées dans les classes.

Enfin, une dernière limite a trait au recrutement des participants. Le recrutement ayant été réalisé au moyen d'un réseau de contacts, le fait que les participants ont manifesté un intérêt pour la recherche, peut avoir été teinté les données de subjectivité et peut également constituer un biais.

6.2 Les implications pour la recherche et la pratique

Il existe une littérature scientifique abondante en ce qui concerne l'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture. À notre connaissance, peu de recherches ont porté sur l'enseignement explicite de l'écriture au secondaire. Cette recherche de type exploratoire a le mérite d'une part de lever le voile sur les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et plus particulièrement l'enseignement explicite de cette

discipline scolaire au premier cycle du secondaire et, en particulier auprès d'élèves en difficulté en milieu défavorisé. D'autre part, elle ouvre la voie à d'autres avenues de recherches qui pourraient documenter les pratiques d'enseignement de l'écriture qui ont cours au deuxième cycle du secondaire. Ce mémoire peut également ouvrir la porte à une recherche mixte, soit à la fois qualitative et quantitative de plus grande envergure comportant un plus grand nombre de participants, afin de mieux documenter les pratiques d'enseignement de l'écriture au premier cycle du secondaire et leurs impacts sur l'apprentissage des élèves en difficulté.

Sur le plan de la pratique, les résultats de cette recherche peuvent inspirer les milieux scolaires quant à l'enseignement explicite de l'écriture au secondaire. De plus, les résultats de cette recherche mettent en lumière que l'enseignement explicite est perçu comme étant efficace pour développer la compétence des élèves en écriture. Cependant, sa mise en pratique n'est pas généralisée et lorsque l'enseignement explicite est dit utilisé en classe, c'est principalement l'étape du modelage qui ressort des propos des enseignants au détriment, par exemple, des autres étapes telles la pratique guidée et la pratique autonome. Ceci laisse transparaître une vision réductrice ou superficielle de l'enseignement explicite pris dans son ensemble. De plus, le milieu de la formation pourrait aussi exposer davantage les étudiants à ce modèle d'enseignement à côté d'autres approches didactiques et pédagogiques d'enseignement de l'écriture et s'assurer d'une meilleure compréhension ainsi que d'une meilleure maîtrise de celle-ci par les futurs enseignants qui œuvrent, principalement, auprès d'élèves en difficulté.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

CE QUESTIONNAIRE DEVRAIT SE REMPLIR PAR ÉCRIT

Section 1 : Données sociodémographiques

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de dresser le profil de chaque répondant.

- 1) Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?
 - a) moins de 30 ans
 - b) 30-39 ans
 - c) 40-49 ans
 - d) 50-59 ans
 - e) plus de 59 ans
- 2) À quel sexe vous identifiez-vous ?
- 3) Quelle est votre langue première ?
- 4) Depuis combien d'années enseignez-vous au premier cycle du secondaire, incluant l'année scolaire en cours ?
- 5) Enseignez-vous principalement :
 - a) au secteur régulier
 - b) dans un cheminement particulier (adaptation scolaire, insertion sociale et professionnelle, cheminement particulier continu)
- 6) Dans quel milieu est située l'école où vous enseignez ?
 - a) dans un milieu considéré favorisé
 - b) dans un milieu considéré moyennement favorisé
 - c) dans un milieu défavorisé

- 7) Quelle est votre formation initiale ?
 - a) Baccalauréat
 - b) Maitrise
 - c) Autre : _____
- 8) Êtes-vous ?
 - a) Enseignante/Enseignant
 - b) Orthopédagogue-DF
- 9) Combien d'élèves suivez-vous cette année ?
- 10) Parmi vos élèves, combien ont le français comme langue d'enseignement ?
- 11) Parmi vos élèves, combien ont un plan d'intervention pour le français ?
- 12) Parmi vos élèves, combien éprouvent des difficultés en écriture ?
- 13) Est-ce que vous avez participé à des séances de formation continue ?
 - a) Si oui, laquelle ou lesquelles ?
- 14) Pour quelle commission scolaire et dans quelle région enseignez-vous présentement ?
- 15) Dans l'école où vous enseignez cette année, quelle proportion d'élèves sont nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger ?
 - a) Moins de 25 %
 - b) 25 % à 49 %
 - c) 50 % à 74 %
 - d) 75 % et plus

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Section 1 : Pratiques d'enseignement de l'écriture

Cette section vise à recueillir des informations sur vos pratiques d'enseignement de l'écriture en général et en particulier, des processus rédactionnels.

- 1) Au cours d'une semaine normale, quel est le temps consacré à l'enseignement de l'écriture ? Pourquoi ?
- 2) Comment enseignez-vous l'orthographe lexicale ? comment devrait-elle être enseignée ?
- 3) Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement ? Pourquoi ?
- 4) Comment enseignez-vous l'orthographe grammaticale ? Comment devrait-elle être enseignée ?
- 5) Selon vous, est-il préférable d'enseigner la grammaire de manière explicite ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement ? Pourquoi ?
 - a. Comment enseignez-vous les processus rédactionnels ? Comment devraient-ils être enseignés ?
- 6) Comment enseignez-vous le sous-processus de la planification lors de l'enseignement de l'écriture ? Comment devrait-il être enseigné ?
- 7) Comment enseignez-vous le sous-processus de la mise en texte ? Comment devrait-il être enseigné ?

- 8) Comment enseignez-vous le sous-processus de la révision ? Comment devrait-il être enseigné ?
- 9) Qu'est-ce que c'est pour vous une stratégie d'écriture ? Comment l'enseignez-vous ? Comment devrait-elle être enseignée ?
- 10) Quelles ressources didactiques utilisez-vous pour enseigner l'écriture ?

Section 2 :

Perceptions à l'égard de l'enseignement explicite de l'écriture,
plus particulièrement du processus rédactionnel

Cette section a pour but de recueillir vos perceptions à l'égard de l'enseignement explicite du processus rédactionnel.

- 1) Est-ce que l'enseignement explicite vous est familier ?
- 2) C'est quoi pour vous l'enseignement explicite ?
 - a. Son but ?
 - b. Ses étapes ?
 - c. Son utilité ?
- 3) C'est quoi le modelage selon vous ?
- 4) Pouvez-vous me parler de votre expérience du modelage ?
- 5) Comment vous sentiez-vous pendant et après le modelage ?
- 6) Selon votre expérience, quels sont les défis à surmonter pour un modelage réussi ?
- 7) C'est quoi la pratique guidée selon vous ?
- 8) Pouvez-vous me parler de votre expérience de la pratique guidée ?
- 9) Comment vérifiez-vous la compréhension des élèves lors de la pratique guidée ?
- 10) Comment procédez-vous lors de la pratique guidée ?
- 11) C'est quoi la pratique autonome selon vous ?
- 12) Pouvez-vous me parler de votre expérience de la pratique autonome ?

- 13) Comment procédez-vous lors de la pratique autonome ?
- 14) Comment vérifiez-vous la compréhension des élèves lors de la pratique autonome ?
- 15) Quelle perception ont vos collègues de l'enseignement explicite en général ?
 - a. De l'orthographe ?
 - b. Des stratégies du processus rédactionnel ?
- 16) Vous sentez-vous outillé pour utiliser cette approche ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ?
- 17) Est-ce que vous éprouvez le besoin d'être formé ou accompagné pour l'utiliser ? Si oui, comment ?

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Les pratiques déclarées d'enseignement explicite de l'écriture d'enseignants du premier cycle du secondaire : une étude exploratoire

Chercheur : Charly Philippe

Adresse courriel : philippe.charly@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche : Professeure, Chantal Ouellet

Programme d'enseignement : Maitrise en éducation (profil recherche)

Objectifs de la recherche

Il me fait plaisir de solliciter votre participation à ce projet de recherche qui vise dans un premier temps à documenter les pratiques d'enseignement de l'écriture d'enseignants du premier cycle du secondaire (élèves ordinaires et en difficultés). Il vise également à décrire les pratiques d'enseignement explicite de l'écriture, plus particulièrement des stratégies du processus rédactionnel et à identifier les perceptions de ces mêmes enseignants et enseignantes à l'égard de l'enseignement explicite de l'écriture.

Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consiste à prendre part à un entretien semi-dirigé individuel portant sur la recherche. Cet entretien durera environ 45 minutes et sera enregistré à l'aide d'un appareil audio avec votre autorisation. Votre participation est

volontaire, libre et continue, mais vous pouvez décider d'y mettre fin à n'importe quel moment. Dans pareil cas, vos informations et données personnelles seront immédiatement détruites. En acceptant de participer à cette recherche, le chercheur peut utiliser ces informations pour des publications ultérieures tout en se gardant de ne pas divulguer vos identités.

Confidentialité

Les données recueillies lors de l'entretien seront restées confidentielles et seront gardées en lieu sûr. Un code alphanumérique vous sera attribué afin de préserver votre anonymat et seuls le chercheur responsable et la directrice de recherche auront accès à ces données. Elles ne seront utilisées que pour les fins de la recherche. Elles seront détruites à la fin de la recherche.

Avantages et risques

En participant à cette recherche, vous contribuerez à faire avancer les connaissances pour une compréhension approfondie de l'enseignement explicite de l'écriture dans le domaine du français, langue d'enseignement. Votre participation à la présente recherche ne comporte aucun risque potentiel. Vous êtes libre de ne pas répondre à une question à laquelle vous éprouvez un inconfort sans besoin de vous justifier.

Consentement

En foi de quoi, je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et je consens librement à prendre part à cette recherche.

Signature du responsable du projet

Signature du participant

Date : _____

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instructions: Research-based best practices* (p. 96-111). New York: Guilford Press.
- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* [Rapport de recherche : 2011-ER-144364]. Chicoutimi: MELS/FRQSC. Récupéré de https://eer.qc.ca/publication/1598574382561/ecrire_ensemble_ace_allaire_rapport.pdf
- Anadon, M. et François, G. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Barbash, S. (2012). *Clear teaching: With direct instruction, Siegfried Engelmann discovered a better way of teaching*. Arlington, VA: Education consumers foundation.
- Bianco, M. (2011). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? *Argos*, (48), 28-30.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté au niveau élémentaire. Résultats d'une méga analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1).

- Bissonnette, S., Richard, M., Clermont, G. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté au niveau élémentaire? Résultats d'une méta-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, art. 1, 1-35.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2010). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire* [Rapport de recherche : 2010-ER-136922]. Montréal : FRQSC/MELS. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_BoivinM-C_rapport+2014_mod%C3%A8le+didactique/27242bbe-9bf8-4ebe-abd1-60e802955a9c
- Boivin, M.-C; et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : Description et des éléments pour sa didactique*. Chenelière Éducation.
- Boucher, H., Minskoff, E. et Allsopp, D. (2006). *Stratégie d'apprentissage et réussite au secondaire*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Boudreau, G. (1995). Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 221-253). Montréal: Les Éditions logiques.
- Boulianne, M. (2008). *Effets d'une séquence d'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première année du secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>
- Bouthillier, J. L. et Dicks, J. (2013). L'emploi d'un modèle d'enseignement systématique d'écriture : une étude de cas en 7^e année de l'immersion précoce. *Revue canadienne des langues vivantes*, 69(3), 298-323. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.69.3.298>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Québec: PUQ.

- Castedo, M. et Ferreiro, E. (2010). Young children revising their own texts in school settings. Dans C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers et A. Stansell (dir.), *Traditions of writing research* (p. 135-149). New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.7202/013481ar>
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes ? *Enjeux*, (77), 83-114.
- Cavanagh, M. et Schaller-Davis, S. (2012). Développer la compétence écrire des textes explicatifs. *Québec Français*, (165), 67-70. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/66466ac>
- Chapleau, Laplante et Brodeur (2014). Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale. *Québec français*, (171), 83–84.
- Chapleau, N., Godin, M.- P., Beupré-Boivin, K. (2020). Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. Dans N. Chapleau et M. P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* : PUQ.
- Chartrand, S.-G. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, (140), 82-84. <https://id.erudit.org/iderudit/50484ac>
- Chartrand, S.-G. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire: premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, (156), 66–67.
- Chartrand, S.-G. (2011). Les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire et leurs effets: le cas du Québec. *Le Français aujourd'hui* (173), p. 45-53.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec : données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français (Canada)*, (155), 23-24. <https://id.erudit.org/iderudit/1769ac>

- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières des élèves enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec Français*, (157), 22-23. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/61500ac>
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Dans S. Ben Adid-Zarrouk (dir.), *Estimer l'efficacité en éducation* (p. 133-150). Paris: L'harmattan.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2003). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Écriture III (2002)*.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). (2018). *Écrire et rédiger: comment guider les élèves dans leurs apprentissages* [Dossier de synthèse]. Récupéré de <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9-22. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- Daigle, A. et Plisson, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment ? *Québec français*, (174), 90-91. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/73652ac>
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prevost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement* [Rapport de recherche : 2013-ER-164704]. Montréal: FRQSC/MELS. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_DaigleD_rapport_ortographe-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41
- De La Paz, S. (2007). Best practices in teaching writing to students with special needs. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 308-327). New York: The Guilford Press

- Deslaurier, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Dubé, F., Dorval, C., Bessette, L. et Phaneuf, R. (2011). Décloisonnement et enseignement explicite de l'écriture : combinaison gagnante pour favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. *Vivre le Primaire*, 24(4), 10-12. Récupéré de <http://www.adel.uqam.ca/node/42>
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instructions: Research-based best practices* (p. 28-41). New York: Guilford Press.
- Falardeau, É. (2015). *L'impact d'une démarche d'enseignement explicite de lecture sur la compétence et la motivation d'élèves du secondaire* [Rapport de recherche]. FRQSC/MELS. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/Enseignement-explicite_rapport_E.Falardeau.pdf/cdebab0d-8572-48a2-8992-c86d01308816
- Falardeau, É., et Gagné, J.-C (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-118.
- Falardeau, É. (2014). *Fiches de stratégies d'écriture pour les élèves du premier cycle du secondaire*. Québec: CRIFPE, Université Laval. Récupéré de <https://www.strategieslectureecriture.com/1er-cycle-du-secondaire>
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120. Récupéré de https://9b1593d4-df85-4dec-b848-337c1b7909af.filesusr.com/ugd/2facca_7f9bbbb3d2e34b08a4b832df7f634a04.pdf
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collègue* (p. 9-36). Paris : PUF.
- Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.
- Fayol, M., Grimaud, C. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale auprès des élèves du cours élémentaire 1 : *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (123), 156-161.

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Fortier, G. (1995). Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 175-191). Montréal: Les éditions logiques.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthode quantitative et qualitative*. Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue en psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, (115/116), 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Gauthier, C. et Tardif, J. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de L'Antiquité à nos jours*. Montréal: Morin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Boquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.
- Gauthier, C., Mellouski, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche* [Rapport de recherche]. Récupéré de http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/pdf/documents/Etude_Quelles_sont_les_pedagogies_efficaces.pdf
- Gauthier, C., Mellouski, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques et réussite scolaire, des élèves provenant de milieux défavorisés : une revue de littérature* [Rapport de recherche]. Québec: Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement de l'Université Laval.

- Gersten, R. et Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272. <https://doi.org/10.1086/499668>
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (p. 219-239). Montréal: Éditions Logiques.
- Graham, S. Olinghouse, N. G. et Harris, K. R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: Scientifically supported recommendations. Dans G. A. Troia, (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices* (p. 165-186). New York: Guilford Press.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 187-207). New York: Guilford.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies. Dans H. L. Swanson, K. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (p. 323-344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K., Hebert, M. et Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and writing*, 27(6), 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>

- Graham, S., Harris, K. R. et McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. Dans L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 405-438). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L. H. et Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes.
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture – Réécrire au cycle III*. Paris: Hachette/IRNP.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children*, 15(2), 1-16. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/235897308.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hayes, J. et Flower, S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. et Flower, S. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Éditions Logiques.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Chenelière Éducation.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent: ERPI.
- Lamarre, N. et Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160. <https://doi.org/10.7202/1016752ar>

- Laplante, L., Brodeur, M., Desrochers, A. et Jean, G. (2009). *Pour un enseignement efficace de l'écriture : une d'intervention appuyée sur la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Récupéré de http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement de lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Revue Phronésis*, 31(2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Lavelle, E., Smith, J. et O'Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 399–418. <https://doi.org/10.1348/000709902320634564>
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18479>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guerin.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1993). *Rapport sur la consultation sur la qualité du français écrit et parlé*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle (français, 5^e secondaire)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* [Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture]. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Référentiel d'intervention en écriture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011, octobre). *Résultats à l'épreuve de français 2010-2011 : Épreuves uniformes – Langue d'enseignement et littérature*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M. et LeBlanc, I. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant, Université de Sherbrooke/MELS. Récupéré de http://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Synth%C3%A8se_finale_mention-MELS_15-mars-2010.pdf

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaétan Morin.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nokes, J. D. et Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. Dans J. A. Jetton et T. Dole (dir.), *Adolescent literacy research and practice* (p. 162-182). New York: Guilford Press.
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N. et Turcotte, C. (2014). *Étude des profils orthographiques et métagraphiques d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leur enseignants* [Rapport de recherche : 2010-ER-136963]. Montréal: FRQSC/MELS. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_OuelletC_rapport+2014_Profils+orthographiques/dadcf0d-d2cb-4b20-819c-a517b3ce8156
- Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel* [Rapport de recherche]. Récupéré de <https://cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paradis, H. (2012). La planification d'un texte : pourquoi, comment ?, *Correspondance*, 18(1), 12-14. Récupéré de <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/la-planification-dun-texte-pourquoi-comment/>
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Les Éditions logiques.

- Pressley, M. et Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 265-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P. B. et Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1080/1057356940100102>
- Pressley, M., Harris, K. R. et Marks, M. B. (1992a). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 1-32.
<https://doi.org/10.1007/BF01322393>
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. et Brown, R. (1992b). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555. <https://doi.org/10.1086/461705>
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (2020). Québec : Ministère de l'éducation du Québec. Loi de 2020 sur l'instruction publique (LQ 2020, cI-13.3,r.8,a.447). <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/Cr/I-13.3,%20R%208.pdf>.
- Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Rogers, L. et Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>
- Rosenshine, B. V. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69. Récupéré de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198604_rosenshine.pdf

- Rosenshine, B. V. (2010). Principes d'enseignement. *Série Pratiques Éducatives*, (21), 1-33. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_21_fre.pdf
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision de texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. et Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers :The role of direct/explicit teaching, *Reading and Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., Mathias, R. et Little, A. (2009). Making it work: Differentiating tier two self-regulated strategies development in writing in tandem with schoolwide positive behavioral support. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 22-33. <https://doi.org/10.1177/004005990904200203>
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-L. Dionne et E. Royer (dir.), *Programme d'interventions auprès des élèves à risque* (p. 124-143). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Swanson, H. L. et Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124-135. <https://doi.org/10.1177/002221940303600205>
- Tagne, G. et Gauthier, C. (2014). *L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences*. Récupéré de <http://www.formapex.com/telechargementpublic/tagne2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=5c1e7e9340a4955b7ea006839a138aeb>

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thibeault, J. et Larouche, L. (2016). Poser les jalons d'une didactique de la grammaire du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 11(1), 1-32. <https://doi.org/10.21230/F3159H>
- Troia, G. A (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 324-336). New York: The Guilford Press.
- Turcotte, C., Le Petitcorps, F., Cournoyer, É., Proulx, P., Hebert, M., St-Cyr, D., Godbout, M.-J., Giguère, M.-H., Prévost, N., Ouellet, C. et Dubé, F. (2017). *Miser sur l'articulation entre l'écriture et la lecture pour favoriser la compréhension des textes informatifs auprès des élèves de 9 à 12 ans : une recherche-action* [Rapport de recherche : 2017-LC-196854]. Montréal: MEES/FRQSC. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Rapport_C.Turcotte_a_rticulation-ecriture-lecture_2016-2017.pdf/951bd8db-6981-4eef-aa03-96457b712330
- Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, (103), 9-13.
- Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1262/1/M10352.pdf>
- Vallerand, R. J. (dir.). (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthode de recherche en psychologie*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vaughn, S. R., Bos, C. S. et Schumm, J. S. (2007). *Teaching student who are exceptional, diverse and at-risk student in the general education classroom* (4^e éd.). Boston: Allyn and Bacon.

- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficience d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire : le cas du complément du nom* (Thèse de doctorat en éducation). Université Sherbrooke.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Withley, J. et Fairbrother, M. (2016). Qu'est-ce que l'enseignement direct ? Dans *Form@PEX*. Récupéré de <http://www.formapex.com/direct-instruction/1225-quest-ce-que-lenseignement-direct-?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>