

Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans

MONICA BOUDREAU

Université du Québec à Rimouski/campus Lévis

ISABELLE BEAUDOIN

Université du Québec à Rimouski/campus Lévis

JULIE MÉLANÇON

Université du Québec à Rimouski/campus Lévis

Résumé

Cet article présente une recherche quasi expérimentale qui avait pour but d'implanter et d'évaluer, auprès de 59 parents d'enfants de maternelle 5 ans du Québec, un programme de formation sur l'exploitation de la littérature jeunesse pour favoriser, entre autres, le développement langagier des enfants. Le programme, intitulé *Les mille et un plaisirs de lire avec toi*, visait à encourager les parents à fournir un soutien de qualité à leur enfant lors de la lecture interactive d'albums. Afin d'assurer ce soutien, des ateliers de formation leur ont été offerts et des trousseaux littéraires ont circulé dans les familles pendant six mois. Cet article décrit la recherche à laquelle ont pris part les parents et présente les résultats qui révèlent que le programme a contribué à les sensibiliser à l'importance de la lecture interactive et à celle de susciter des interactions de qualité lors de l'animation de ce type d'activité.

Mots-clés

lecture interactive, compétences langagières, interventions parentales, littératie familiale, éducation préscolaire

Introduction

Plusieurs recherches menées au Québec font état d'un écart entre les compétences langagières des enfants d'âge préscolaire. Il est reconnu que certains enfants ont moins d'occasions de vivre des expériences familiales en lien avec la lecture et l'écriture, dont ceux issus de milieux défavorisés (Simard, Tremblay, Lavoie & Audet, 2013; Poissant & Garnache, 2016). Compte tenu des besoins de ces enfants plus vulnérables et considérant les bénéfices de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse (Kispaal, 2008; Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010), la présente recherche a mis en place un programme de formation proposé à dix enseignantes de maternelle 5 ans œuvrant dans des écoles de milieux défavorisés d'une commission scolaire francophone de la région de Québec ainsi qu'aux parents de 115 enfants de ces classes. Le programme, intitulé *Les mille et un plaisirs de lire avec toi*, misait sur la littératie en milieu scolaire tout en favorisant une collaboration école-famille. Il était composé de deux volets. Le premier, destiné aux enseignantes du groupe expérimental (GE), comprenait trois ateliers de formation portant sur les types d'ouvrages à exploiter en classe et l'importance de la lecture interactive, notamment pour le développement des compétences langagières des enfants. Le deuxième volet assurait le

lien entre l'école et la famille par l'entremise de trousseaux littéraires qui circulaient dans les maisons et de trois ateliers de formation offerts aux parents du GE à propos des bénéfices de la lecture interactive pour soutenir ces compétences.

Le présent article portera spécifiquement sur ce deuxième volet de la recherche. Bien que l'étude ait considéré à la fois les facteurs éducatifs, familiaux et ceux reliés à l'enfant, nous nous attarderons ici essentiellement au volet concernant les parents.

Problématique

La stimulation du langage oral et écrit est un enjeu incontournable pour la réussite éducative des enfants d'âge préscolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). Cependant, des recherches montrent clairement que les enfants n'ont pas tous le même niveau de préparation lorsqu'ils arrivent à la maternelle (Britto & Brooks-Gunn, 2001; Morris *et al.*, 2008; Simard *et al.*, 2013). Les enfants issus de milieux défavorisés sont souvent les plus désavantagés (Boivin *et al.*, 2012; Poissant & Garnache, 2016). La situation de ces enfants est préoccupante puisqu'ils vivent peu d'expériences en lien avec la lecture et l'écriture, ont des connaissances plus faibles en émergence de l'écrit et présentent des écarts importants en ce qui a trait à l'étendue de leur vocabulaire (Hart & Risley, 2003; Desrosiers & Ducharme, 2006). Il est reconnu que les interventions préventives en petite enfance peuvent modifier le parcours de vie de ces enfants issus de familles défavorisées (Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007; Domitrovich *et al.*, 2010; Duncan & Sojourner, 2013). Les recommandations issues de Janosz et ses collaborateurs (2013) rappellent l'importance d'intervenir tôt (Duncan & Magnuson, 2013; Marmot *et al.*, 2010) pour prévenir les risques de décrochage scolaire, en soutenant notamment l'apprentissage de la lecture.

Afin de mettre en place des actions efficaces auprès des jeunes enfants, qu'ils soient issus ou non de milieux défavorisés, il apparaît important de s'intéresser aux parents qui sont les premiers éducateurs de leur enfant. Des recherches ont montré que des programmes de littératie familiale axés sur la littérature jeunesse peuvent avoir des effets positifs sur la qualité des interventions des parents (Beauregard, Carrignan & Létourneau, 2011; Baker, 2013; Boudreau, 2017) et que la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse s'avère un contexte à privilégier pour soutenir le développement du langage oral et écrit du jeune enfant (Kispaal, 2008; Makdissi *et al.*, 2010; Boudreau & Grondin, 2012; Dionne, 2013; Montesinos-Gelet, Dupin de Saint-André & Bourdeau, 2015; Saracho, 2017).

En somme, puisqu'il importe d'intervenir tôt pour favoriser la réussite éducative, l'éducation préscolaire doit jouer un rôle de premier plan dans le développement des enfants, particulièrement de ceux issus de milieux défavorisés (Irwin *et al.*, 2007). Or, tel que le rappellent Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2014), les actions déployées s'attardent souvent à l'intervention directe auprès de l'enfant d'âge préscolaire plutôt qu'à la formation des acteurs qui interviennent auprès de lui, notamment ses parents. En ce sens, la présente étude se distingue par son souci de mieux outiller les personnes jouant un rôle de premier plan dans la vie de l'enfant, soit ses parents. De plus, le choix de leur offrir une formation visant le développement du langage oral et écrit à partir de l'exploitation d'albums de littérature jeunesse s'avère particulièrement pertinent, notamment en milieux défavorisés où l'on risque de retrouver davantage d'enfants d'âge préscolaire présentant des défis sur le plan du développement de ces compétences pourtant fortement reliées à leur réussite ultérieure en lecture et en écriture (Pagani, Fitzpatrick, Belleau & Janosz,

2011; Simard *et al.*, 2013; Myre-Bisaillon *et al.*, 2014; Puentes-Neuman, Myre-Bisaillon, Collette, Larose & Morin, 2015). Le programme proposé, s'il génère l'effet attendu, devrait ainsi contribuer à réduire l'impact négatif des facteurs de risque inhérents au niveau de défavorisation du milieu.

Cadre théorique

Le vocabulaire, la conscience phonologique et les lettres de l'alphabet sont des facteurs de protection largement reconnus pour la réussite en lecture et en écriture (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Foulon & Pacton, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). Or, au moment de l'entrée à la maternelle, un enfant sur trois de milieux défavorisés arrive vulnérable, notamment dans la sphère langagière, et près d'un enfant de maternelle sur dix montre un retard persistant quant à la compréhension de mots lorsque comparé à des pairs du même âge (Desrosiers & Ducharme, 2006). Dès l'âge de trois ans, il existe un écart de 600 mots connus entre les enfants de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés (Hart & Risley, 2003). Ces constats sont inquiétants puisque le développement du langage oral est un facteur central pour l'acquisition du langage écrit (Wasik, Hindman & Snell, 2016). Ainsi, plusieurs chercheurs ont maintes fois relevé l'importance de faire vivre à tous les enfants des expériences variées et riches pour soutenir le développement de leur vocabulaire, de leur conscience phonologique et de leur connaissance des lettres de l'alphabet avant qu'ils n'entrent en première année du primaire (Boudreau, Saint-Laurent & Giasson, 2009; Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault & Vanier, 2006; Cantin, Bouchard & Charron, 2010; Fayol, 2017; Foulon & Pacton, 2006), et ce, grâce à des contacts soutenus avec la littérature jeunesse (Montesinos-Gelet *et al.*, 2015).

Facteurs familiaux

Il est maintenant bien reconnu dans la littérature scientifique que les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement des compétences langagières de leur enfant (Boudreau *et al.*, 2009; Britto & Brooks-Gunn, 2001; Sénéchal, 2008). En effet, les interactions quotidiennes entre le parent et son enfant en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture permettent de sensibiliser ce dernier au langage oral et écrit (Beauregard *et al.*, 2011; Boudreau & Grondin, 2012; Charron, Gagnon & Fortin-Clément, 2013; Sénéchal & LeFevre, 2002) et les activités de littératie familiale se rapprochant de celles vécues en milieu éducatif ont un effet positif sur l'apprentissage de la lecture de l'enfant (Jung, 2016; Maltais, 2007; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003; Ziv, Smadja & Aràm, 2014). Tel que le rapportent Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2010), la majorité des parents questionnés dans leur étude affirment être peu sensibilisés et formés à réaliser des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Ce manque de connaissances des parents affaiblit l'impact de leurs interventions (Aràm, Fine & Ziv, 2013; Boisvert & Gagnon, 2005), et ce, particulièrement en milieux défavorisés où les parents manifestent un plus grand besoin de rencontres de formation pour accompagner leur enfant (Deslandes & Bertrand, 2001). De surcroît, la lecture d'histoires ne semble pas une pratique fréquente; Lavoie et Fontaine (2016) ont observé que 24% des parents interrogés déclarent lire une seule et parfois même aucune histoire par semaine à leur enfant. Or, la qualité des interactions parent-enfant durant la lecture est l'un des aspects au cœur du développement du langage oral et écrit (Dionne, 2013; Mol, Bus & de Jong, 2009; Saracho, 2017). Ainsi, les mesures préventives devraient outiller les parents à offrir des activités qui favorisent l'apprentissage de la lecture

et de l'écriture (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2014). Tel que le rappellent Taylor, Zubrick et Christensen (2016, p. 296), « [l]a lecture de livres est l'un des plus importants investissements que peuvent faire les parents pour le développement de la littératie de leurs enfants ».

Accompagnement et formation des parents

Plusieurs chercheurs et intervenants font la promotion de programmes de littératie familiale destinés à des parents d'enfants d'âge préscolaire puisque, comme le souligne Masny (2008), ils permettent de briser le cercle vicieux de l'échec scolaire. Charron et ses collaboratrices (2013), Boudreau (2017) et Giasson et Saint-Laurent (2004) suggèrent de mettre en place des ateliers destinés aux parents afin de les informer des différentes façons d'aider et de soutenir leur enfant à la maison. En effet, souvent intuitives, les interventions des parents gagnent à être enrichies et soutenues par un accompagnement explicite (Baker, 2013; Ziv *et al.*, 2014). Pour que ces programmes soient plus efficaces, Beauregard et ses collaboratrices (2011) recommandent de bien préparer les parents : leur expliquer les buts et objectifs du programme, insister sur l'importance de réaliser les activités dans le plaisir, leur donner la parole, tenir compte de la disponibilité des familles, etc.

Les résultats de plusieurs programmes de littératie familiale mis en place auprès de parents d'enfant de maternelle (Beauregard *et al.*, 2011; Boudreau, 2017; Myre-Bisaillon *et al.*, 2014) indiquent des changements dans leurs pratiques de littératie familiale après leur participation à de tels programmes. Ainsi, sachant que l'intervention éducative trouve d'abord sa source dans les familles, que le fait de former les parents a un effet positif sur le rendement en lecture de leur enfant (Aràm *et al.*, 2013; Sénéchal, 2008) et que peu de formations et d'accompagnement sont réalisés directement auprès des familles (Myre-Bisaillon *et al.*, 2014), nous devons socialement chercher des moyens de les soutenir afin qu'elles deviennent plus compétentes pour aider leur enfant et plus assidues dans leur démarche éducative (Britto & Brooks-Gunn, 2001; Thériault & Lavoie, 2004).

Lecture interactive d'albums de littérature jeunesse

On reconnaît aujourd'hui que la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse met en place une réelle zone d'intersubjectivité littéraire où le dialogue permet de construire une interprétation valable du texte (Makdissi *et al.*, 2010), suscitant des interactions parent-enfant de qualité, c'est-à-dire axées sur des informations allant au-delà de ce qui se trouve explicitement véhiculé par le texte et par l'image (ex. : prédictions, inférences, clarifications, rappels, etc.). Le dialogue favorisé par des interventions avant, pendant et après la lecture s'avère particulièrement bénéfique pour le développement du vocabulaire (Godin, Godard, Chapleau & Gagné, 2015; Marulis & Neuman, 2010; Wasik *et al.*, 2016) et de la syntaxe (Blachowicz & Fisher, 2015), la compréhension en lecture (Dougherty Stahl, 2014; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012;), la compréhension de nouveaux concepts (Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010) et l'émergence de l'écrit (la conscience de l'écrit et de ses fonctions, des concepts, des conventions et des caractéristiques de la langue écrite ainsi que des relations entre l'oral et l'écrit) (Swanson *et al.*, 2011).

Puisque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour un enfant commence bien avant l'entrée à l'école, il devient important de s'intéresser aux parents qui sont les personnes pouvant amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture auprès de leur enfant

(Thériault & Lavoie, 2004). Socialement, l'intérêt de chercher des moyens de les aider et de les soutenir afin qu'ils deviennent plus compétents pour accompagner leur enfant ne fait pas de doute. En effet, il apparaît primordial de leur faire prendre conscience qu'ils peuvent intervenir à une période sensible du développement de leur enfant et ainsi empêcher que des problèmes scolaires ne prennent des proportions importantes (Beauregard *et al.*, 2011; Boudreau & Grondin, 2012; Sénéchal, 2008).

Question et objectifs de recherche

La recherche dont il est question dans le présent article s'inscrit dans une programmation de recherche plus vaste qui proposait d'étudier l'effet d'un programme de formation sur l'exploitation de la littérature jeunesse auprès de parents et d'enseignantes pour soutenir le développement des compétences langagières et sociales d'enfants de maternelle 5 ans. Le programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* ne visait pas à scolariser l'enfant mais plutôt à accompagner les parents et les enseignantes dans l'exploitation des livres de littérature jeunesse dans des situations significatives du quotidien qui respectent les besoins et le développement de l'enfant. Plus précisément, la recherche souhaitait répondre à la question suivante : *Quel est l'effet du programme sur la qualité des interventions effectuées par les parents et les enseignantes pour soutenir les compétences langagières et sociales des enfants lors de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse?*

Nous rappelons que cet article porte uniquement sur le volet traitant de la qualité des interventions des parents lors de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse pour soutenir les compétences langagières de leur enfant. Il s'intéresse donc aux deux objectifs spécifiques suivants : 1) implanter le programme et accompagner les parents dans leurs interventions entourant l'exploitation de la littérature jeunesse et 2) évaluer l'effet du programme sur la qualité des interventions réalisées par les parents lors de la lecture interactive d'albums pour favoriser le développement des compétences langagières de leur enfant.

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie qui a été retenue afin de répondre aux deux objectifs poursuivis par la recherche.

Participants

Afin de répondre aux objectifs visés, un devis quasi expérimental a été retenu. Il visait à comparer deux groupes : un groupe expérimental (GE) soumis au programme proposé et un groupe témoin (GT) n'en ayant pas bénéficié. Au total, 115 dyades parent-enfant de maternelle 5 ans d'écoles de milieux urbain et rural d'une commission scolaire francophone de la région de Québec ont participé à l'étude, soit 59 dyades (2 écoles) dans le GE¹ ainsi que 56 dyades (3 écoles) dans le GT. L'une des écoles du GE provient d'un milieu urbain et l'autre d'un milieu rural. Quant aux écoles du GT, deux proviennent d'un

¹ Les parents ont été recrutés sans exercer de contrôle sur la proportion des mères/pères. Au premier atelier, 48 mères et dix pères étaient présents. Bien que les données ne soient pas disponibles pour les ateliers 2 et 3, les chercheuses ont noté un haut taux de participation de la part des pères dans les différents milieux. Lors de la complétion du questionnaire, ce sont majoritairement les mères (48 GE, 50 GT) qui ont répondu au questionnaire autodéclaré pour les deux temps de mesure.

milieu urbain et une d'un milieu rural. Les parents participant ont tous reçus un formulaire les invitant à exprimer par écrit leur consentement à l'égard de leur participation et de celle de leur enfant. Ce sont les conseillères pédagogiques œuvrant à l'éducation préscolaire qui ont sélectionné les écoles participantes, et ce, afin de répondre aux besoins de leur milieu. Ces écoles présentent un indice du seuil de faible revenu (SFR) variant entre 1 et 8 et un indice de milieu socioéconomique (IMSE) variant entre 2 et 7 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015).² Les données sociodémographiques recueillies indiquent que 53,3% des mères et 71,7% des pères du GE et 43,7% des mères et 79,6% des pères du GT n'ont pas de diplôme universitaire.

Questionnaire sur les pratiques reliées à la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse

Les parents des GE et GT ont répondu, en novembre 2015, à un questionnaire autodéclaré les invitant à estimer, sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux (0- *jamais ou presque jamais*, 1- *à l'occasion*, 2- *souvent* et 3- *très souvent ou toujours*), la fréquence de leur recours à 16 interventions de qualité pouvant être réalisées avant, pendant et après la lecture interactive d'albums pour soutenir le développement langagier de leur enfant (ex. : Lorsque vous lisez un livre à votre enfant, - vous vous attardez à la page couverture pour discuter avec lui de quoi parlera le livre, - vous prenez le temps de discuter avec lui des illustrations du livre, - vous lui demandez de prédire ce qui va arriver par la suite dans l'histoire, - vous attirez son attention sur les mots qui riment, etc.). Ce questionnaire a été élaboré par les chercheuses à partir des postulats théoriques concernant les interventions de qualité pouvant être soulevées lors de la lecture (Aràm *et al.*, 2013; Boudreau, 2005; Dionne, 2013; Giasson, 1995). Une première version du questionnaire a été pré-expérimentée par cinq parents d'enfant de maternelle 5 ans, ce qui a permis de clarifier certains énoncés. La validité de contenu a ensuite été réalisée par deux expertes en lecture interactive d'albums. La consistance interne du questionnaire, calculée auprès de 118 parents, est excellente (alpha de Cronbach = ,90). L'indice de stabilité test-retest mesuré auprès des 59 parents du GT est acceptable ($r = ,72$). De plus, l'analyse factorielle confirme l'unidimensionnalité de l'échelle : la première valeur propre est de 6,48 et explique 40,48% de la variance alors que les suivantes, toutes inférieures à 1,37, expliquent chacune 8,5% ou moins de la variance ($n = 118$). Des questions portant sur des renseignements sociodémographiques tels que le niveau d'études le plus élevé des deux parents et le revenu familial ont également été posées aux participants. Enfin, des questions visant à recueillir des données préliminaires sur les habitudes de lecture à la maison ont permis de vérifier si les parents faisaient la lecture à leur enfant³.

En juin 2016, les parents du GE et du GT ont été invités à répondre à nouveau au questionnaire. Ils ont reçu comme consigne de le faire remplir par le même parent que celui qui avait répondu au questionnaire la première fois. Afin de connaître leur appréciation concernant leur participation au programme, six questions ont été ajoutées au questionnaire destiné aux parents du GE (ex. : - leur appréciation de l'expérience, - l'utilité des formations, - l'impact du projet sur la manière dont ils lisent à leur enfant, etc.).

² Les conseillères pédagogiques ont considéré à la fois les deux indices du MEES (2015) pour identifier les écoles retenues. Ainsi, deux profils de milieux ont été identifiés : un milieu rural présentant un ISR élevé, mais un IMSE faible, ainsi qu'un milieu urbain présentant un ISR faible, mais un IMSE élevé.

³ Notons que tous les parents sondés ont déclaré faire la lecture à leur enfant.

Expérimentation

Deux stratégies ont été mises en place dans le cadre du programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* pour permettre aux parents du GE de soutenir leur enfant dans le développement de leurs compétences langagières : des ateliers de formation et des trousseaux littéraires, élaborés à partir de recommandations issues de la littérature scientifique, leur ont été offerts.

Ateliers de formation destinés aux parents du GE

Les parents du GE ont bénéficié de trois ateliers de formation de 90 minutes (novembre 2015, février et avril 2016) offerts par l'équipe de recherche. Ces ateliers, qui se déroulaient en soirée dans les établissements scolaires fréquentés par les enfants, visaient à leur faire part de l'importance des compétences langagières et sociales pour la réussite éducative de leur enfant et à leur présenter des moyens concrets pour favoriser leur développement à l'aide d'albums de littérature jeunesse.

Atelier 1 : présentation du programme Les mille et un plaisirs de lire avec toi et des trousseaux littéraires

Cet atelier était l'occasion de présenter l'équipe de recherche et les objectifs poursuivis par le programme auquel ils avaient accepté de participer. Après avoir rempli le questionnaire sur leurs pratiques reliées à la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse à leur enfant (prétest), les parents ont bénéficié d'explications sur les trousseaux littéraires et leur fonctionnement. L'équipe a insisté sur l'aspect ludique de la démarche et sur l'importance de vivre une expérience agréable en lien avec la lecture. Les parents ont eu l'occasion de manipuler les trousseaux et de se familiariser avec leur contenu.

Atelier 2 : la lecture interactive au quotidien

Cet atelier portait sur la lecture interactive d'albums de littérature de jeunesse, et plus spécifiquement sur les interventions à réaliser avant, pendant et après la lecture. La formation a débuté par la modélisation d'une lecture interactive à haute voix exécutée par une assistante de recherche. Pour l'occasion, les enfants ont été invités à accompagner leur parent à l'école. Ils étaient réunis au tapis de rassemblement de la classe, devant l'assistante de recherche, tandis que les parents, à l'écart, assistaient à la modélisation. L'ouvrage utilisé était l'album d'histoire *Le jeune loup qui n'avait pas de nom* (Mourlevat & Bénazet, 1998). Cet album a été choisi en raison des multiples occasions d'interactions que son récit offrait (Dupin de Saint-André, 2011). Une fois la lecture interactive terminée, les enfants ont accompagné l'assistante dans un autre local, afin de permettre à l'équipe de recherche d'effectuer un retour avec les parents sur la modélisation de lecture interactive à laquelle ils venaient d'assister, principalement sur les interventions avant, pendant et après la lecture. Un livret rappelant aux parents les pratiques à privilégier à chacune des étapes de la lecture leur a aussi été remis. De plus, ces derniers ont été invités à s'exprimer quant à la gestion des trousseaux qu'ils recevaient hebdomadairement depuis le mois de novembre et à partager leurs astuces et leurs

réussites à cet égard. L'atelier s'est terminé par une activité de lecture parent-enfant.

Atelier 3 : les compétences sociales et la littérature jeunesse

Le troisième atelier a repris la même formule, mais cette fois avec l'objectif de montrer aux parents comment, à partir d'un album de littérature jeunesse, il était possible d'amener l'enfant à réfléchir à propos des émotions et de la résolution de conflits. L'ouvrage utilisé était l'album d'histoire *Sans toi!* (Côté, 2011).

Trousses littéraires destinées aux parents du GE

Au total, 18 trousse littéraires ont été élaborées par l'équipe de recherche et ont circulé dans les milieux familiaux de novembre 2015 à mai 2016. Les trousse comprenaient des types d'ouvrage variés tels que des albums d'histoire, des albums documentaires, des abécédaires ou des livres-jeux. En plus de l'album sélectionné, on retrouvait dans chaque trousse un livret présentant les interventions à effectuer avant, pendant et après la lecture et des informations par rapport aux aspects travaillés. Un signet suggérant des pistes d'exploitation additionnelles était aussi souvent ajouté. Certains ouvrages comprenaient également des rabats à soulever (intégrés dans le livre par l'équipe de recherche) révélant une question que le parent était invité à poser à son enfant à ce moment précis de la lecture. Enfin, des objets et des accessoires bonifiaient chacune des trousse afin que l'enfant et son parent puissent vivre des activités ludiques en lien avec la lecture du livre.

Les albums de littérature jeunesse ont été retenus en fonction de leur potentiel au regard du développement des compétences langagières et sociales par le biais de la lecture interactive. Les activités ludiques complémentaires ont aussi été élaborées en ce sens. Au plan langagier, les trousse visaient notamment à élargir le champ lexical, à travailler le schéma du récit, à développer l'habileté à réaliser des inférences et à développer la conscience phonologique et la correspondance graphème-phonème. Par rapport au développement social, les trousse abordaient les émotions, la résolution de conflits, le développement et le maintien des amitiés avec les pairs et soutenaient le développement de la capacité à prendre la perspective d'autrui (se mettre à la place de l'autre).

Chaque semaine, les enseignantes remettaient une nouvelle trousse aux enfants des GE. Ils en bénéficiaient pour une période de cinq jours, incluant la fin de semaine, afin de permettre aux parents de mieux l'intégrer à leur horaire. Afin de vérifier le bon état général des trousse avant que celles-ci ne soient redistribuées à de nouvelles familles, une assistante de recherche se rendait dans les milieux scolaires pour les réparer au besoin.

Résultats

Cette section rapporte les résultats associés aux réponses des parents en lien avec les deux objectifs poursuivis par la recherche.

Résultats en lien avec l'implantation du programme auprès des parents

Dans un premier temps, cette étude visait l'implantation du programme préconisé auprès des parents et l'accompagnement de ces derniers dans leurs interventions entourant l'exploitation de la littérature jeunesse. Le questionnaire soumis au post-test comprenait six

questions permettant de recueillir des données susceptibles de fournir un éclairage sur l'atteinte de cet objectif.

L'une de ces questions invitait les parents à indiquer sur une échelle de type *Likert* à cinq niveaux, le nombre de trousses exploitées au cours du projet. La figure 1 présente le pourcentage de parents correspondant à chacun de ces cinq niveaux de réponses.

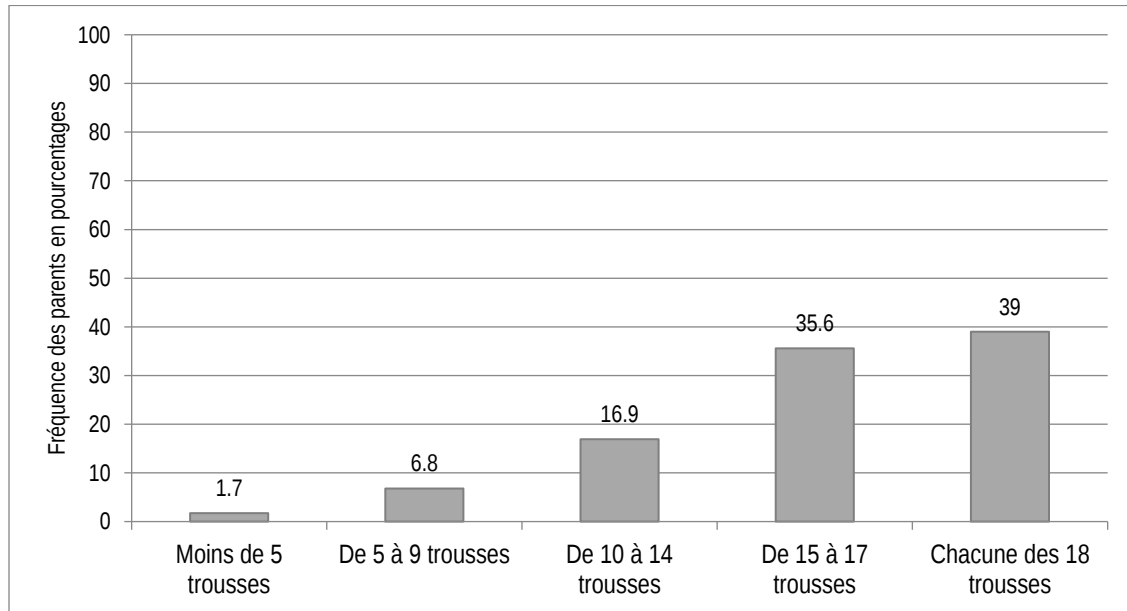


Figure 1. Nombre de trousses exploitées à la maison par les parents du GE (n = 59)

Les données recueillies montrent que 75% des parents ayant participé au projet affirment avoir exploité avec leur enfant la presque totalité des trousses proposées, soit entre 15 et 18 d'entre elles. Dix des 59 participants, soit 17% d'entre eux, déclarent avoir utilisé de 10 à 14 trousses. Enfin, seulement 8,5% de l'ensemble des parents questionnés mentionnent avoir exploité moins de 10 des 18 trousses leur ayant été suggérées; un seul parmi eux énonce en avoir manipulé moins de cinq.

D'autre part, une autre question avait pour objectif d'amener les parents à estimer, sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux, le temps moyen investi chaque semaine dans l'exploitation des trousses. La figure 2 illustre le pourcentage de parents associé à chacun des quatre niveaux de temps d'exploitation des trousses.

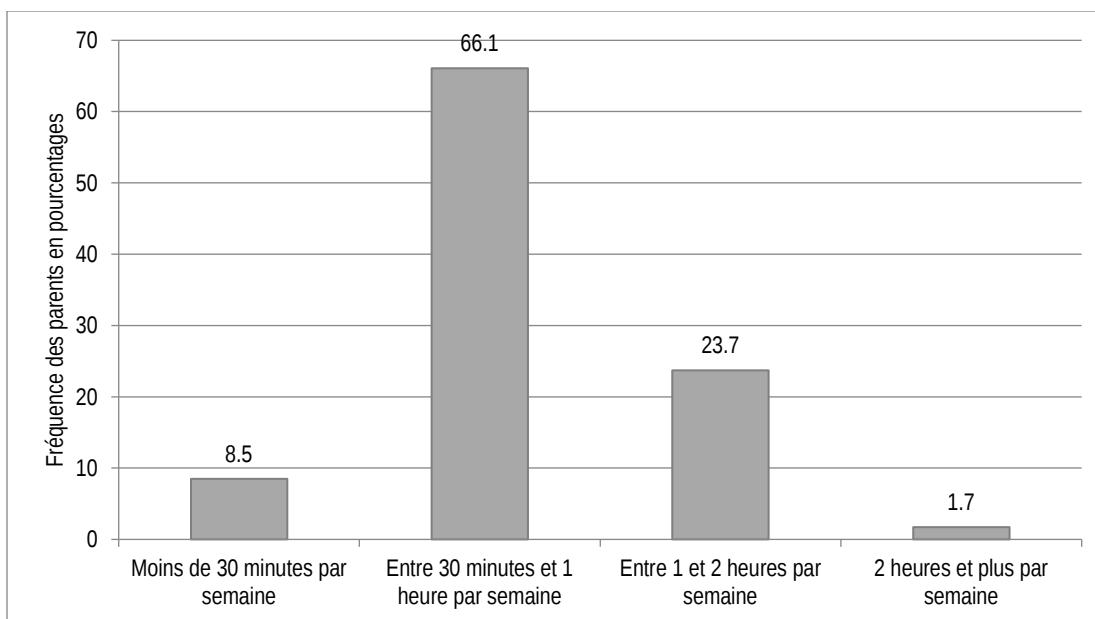


Figure 2. Estimation du temps consacré par semaine à l'exploitation des troussees par les parents du GE (n = 59)

Les données illustrées dans la figure 2 montrent que la majorité des parents, soit 66,1% d'entre eux, révèlent avoir consacré en moyenne entre 30 minutes et 1 heure par semaine à l'exploitation des troussees proposées. Il appert également que le quart des participants estime avoir passé en moyenne plus d'une heure par semaine à exploiter celles-ci, alors que seulement 8,5% disent y avoir consacré en moyenne moins de 30 minutes par semaine.

Le questionnaire demandait également aux parents d'exprimer, sur une échelle à quatre niveaux, à quel point ils avaient apprécié participer au projet, jugeaient que les formations leur avaient été utiles, avaient trouvé difficile ou lourd d'exploiter les troussees et estimaient que le projet avait modifié leur façon de faire la lecture avec leur enfant. La figure 3 rapporte les fréquences, en pourcentages, reliées aux réponses fournies par les parents à ces quatre questions.

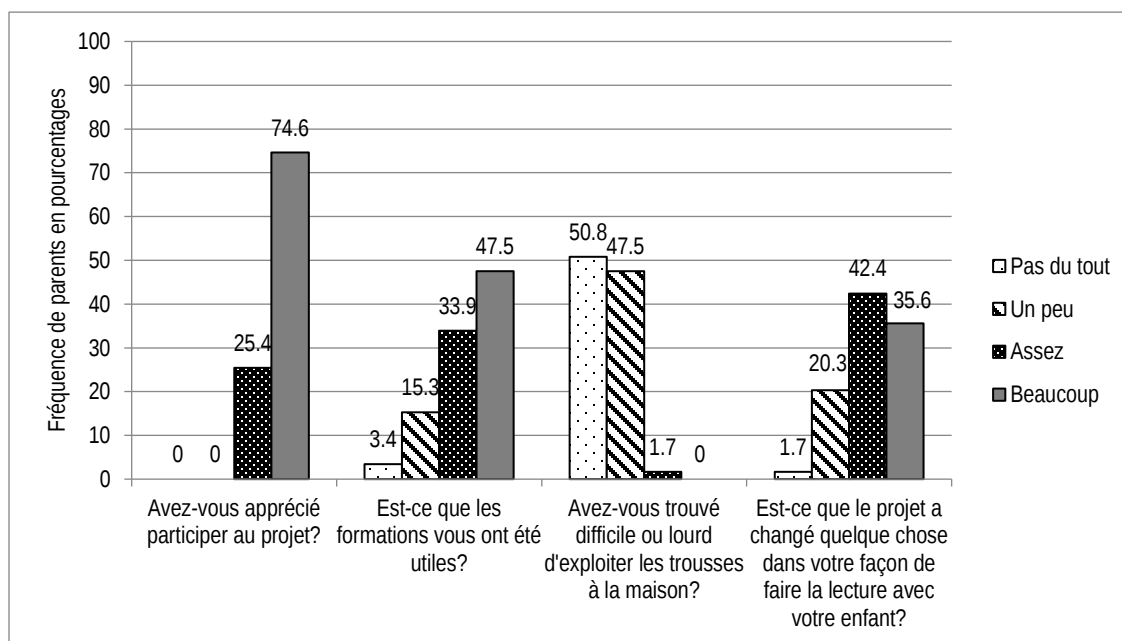


Figure 3. Fréquences, en pourcentages, relatives aux quatre questions en lien avec le niveau d'appréciation de la participation au projet par les parents du GE (n = 59)

En ce qui concerne le niveau d'appréciation des parents à l'égard de leur participation au projet, les données sont éloquentes. La totalité des participants soutiennent avoir *assez* (25,4%) ou *beaucoup* (74,6%) apprécié leur expérience. Dans le même sens, les formations semblent avoir été jugées utiles par 96,7% des participants, soit *un peu* utiles par 15,3% d'entre eux, *assez* utiles par 33% d'entre eux et *beaucoup* utiles par 47,5% d'entre eux. D'autre part, 98,3% des parents révèlent n'avoir qu'*un peu* (47,5%) ou *pas du tout* (50,8%) trouvé l'exploitation des trousseaux difficile ou lourde. Enfin, le programme semble avoir contribué à modifier les pratiques de lecture de 98,3% des participants, 20,3% de ceux-ci considérant que leurs pratiques ont changé *un peu*, 42,4% *assez* et 35,6% *beaucoup*.

Résultats concernant l'effet du programme sur la qualité des interventions parentales lors de la lecture interactive d'albums à leur enfant

Dans un deuxième temps, cette étude tentait de vérifier l'effet du programme proposé sur la qualité des interventions effectuées par les parents pour soutenir le développement du langage oral et écrit de leur enfant lors de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse. La figure 4 illustre la progression des scores moyens obtenus par les parents au prétest et au post-test aux 16 items du questionnaire évaluant la fréquence de leur recours à des interventions de qualité lorsqu'ils font la lecture interactive d'albums.

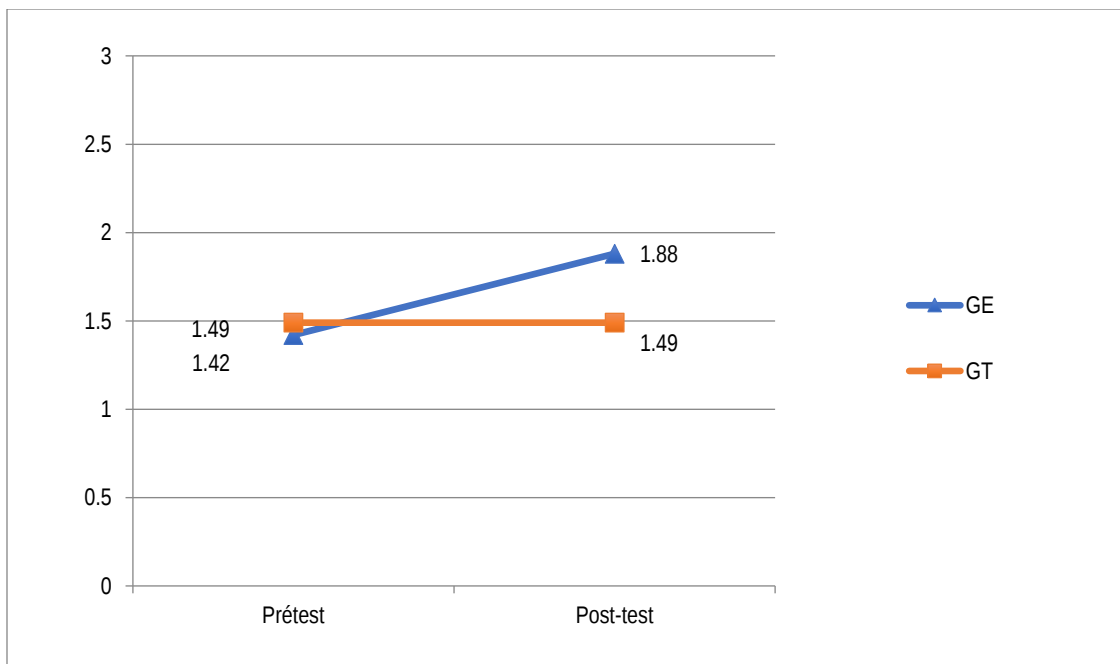


Figure 4. Moyennes des scores obtenus au prétest et au post-test par les parents du GE (n = 59) et du GT (n = 56) aux 16 items du questionnaire évaluant la fréquence de leur recours aux interventions de qualité lors de la lecture interactive d'albums (scores sur 3)

Les résultats de l'analyse de covariance effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test du GE (M ajustée = 1,90, Erreur-type = 0,050) et du GT (M ajustée = 1,47, Erreur-type = 0,052) révèlent la présence d'une différence statistiquement significative entre les deux groupes lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest comme covariable [$F(1,112) = 34,870, p < .001$]. La moyenne du GE est significativement supérieure à celle du GT, ce qui suggère que le programme aurait eu un effet positif sur la qualité des interventions des parents, conclusion que tendent à confirmer les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées indiquant une différence significative entre les deux groupes sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test [$F(1,113) = 30,404, p < .001$].

Parmi les 16 items du questionnaire précédemment soumis aux parents, 12 référaient à des interventions de type discussion autour du livre, deux correspondaient à des interventions explicitement orientées vers les concepts reliés à l'écrit et deux consistaient en des interventions sur le plan de la conscience phonologique. Des scores ont été calculés à partir des réponses fournies par les parents à ces trois catégories d'interventions. Les moyennes des scores obtenus au prétest et au post-test par les parents des deux groupes à ces trois catégories d'items sont présentées dans la figure 5.

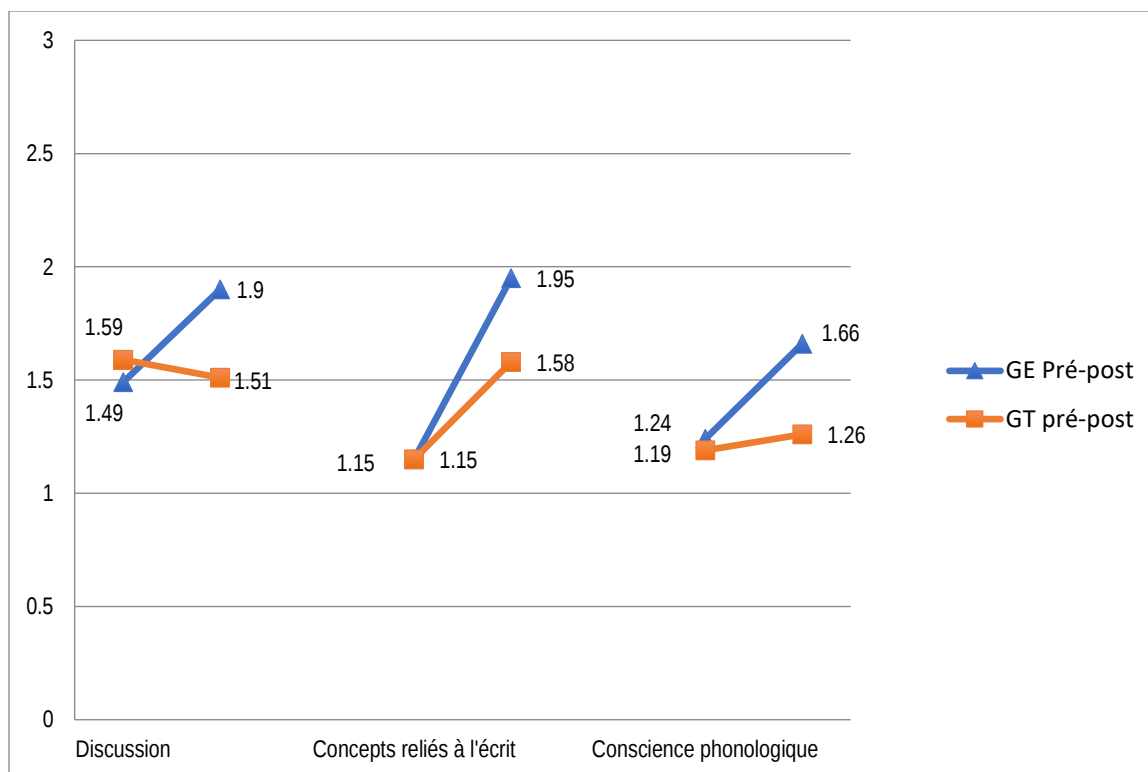


Figure 5. Moyennes des scores d'interventions de type discussion, d'interventions sur les concepts liés à l'écrit et d'interventions axées sur la conscience phonologique obtenus au prétest et au post-test par le GE ($n = 59$) et le GT ($n = 56$) (scores sur 3)

Les résultats des analyses de covariance effectuées entre les moyennes ajustées des scores d'interventions de type discussion, d'interventions sur les concepts liés à l'écrit et d'interventions axées sur la conscience phonologique obtenus au post-test par le GE et le GT en utilisant les scores du prétest comme covariable sont rapportés au tableau 1. Les résultats des analyses de covariance réalisées auprès de ces trois variables montrent que, pour chacune d'elles, les scores obtenus au post-test par les parents du GE s'avèrent, de façon statistiquement significative, supérieurs à ceux du GT lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest (Interventions de type discussion : $[F(1,112) = 35,893, p < .001]$; Interventions sur les concepts liés à l'écrit : $[F(1,112) = 7,017, p = .009]$; Interventions axées sur la conscience phonologique : $[F(1,112) = 8,942, p = .003]$). De plus, les résultats des analyses de variance à mesures répétées indiquent la présence de différences statistiquement significatives entre le GE et le GT sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test et cela, tant pour les interventions de type discussion autour du livre $[F(1,113) = 32,814, p < .001]$, que pour celles portant sur les concepts liés à l'écrit $[F(1,113) = 4,592, p = .034]$ et sur la conscience phonologique $[F(1,113) = 5,830, p = .017]$. De tels résultats révèlent que l'augmentation des scores du GE entre le prétest et le post-test s'avère statistiquement supérieure à celle des scores du GT, ce qui tend à montrer l'effet positif du programme sur les différents types d'interventions réalisées par les parents lors de la lecture interactive d'albums.

Tableau 1

Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores d'interventions de type discussion, d'interventions sur les concepts reliés à l'écrit et d'interventions sur la conscience phonologique obtenus au post-test par le GE (n = 59) et le GT (n = 56) en utilisant les scores du prétest comme covariable

Variable	Groupe	Moyenne ajustée au post-test (score /3)	Erreur -type	MIN	MAX	F	p
Interventions de type discussion	Expérimental	1,93	0,052	0,92	3,00	35,893 ¹	,000***
	Témoin	1,48	0,053	0,17	2,75		
Interventions sur les concepts reliés à l'écrit	Expérimental	1,95	0,097	0,00	3,00	7,017	,009**
	Témoin	1,58	0,100	0,00	3,00		
Interventions sur la conscience phonologique	Expérimental	1,65	0,088	0,00	3,00	8,942	,003**
	Témoin	1,27	0,090	0,00	3,00		

Note ¹ Il est à noter que les résultats de l'ANCOVA effectuée à partir des scores relatifs aux interventions de type discussion doivent être considérés avec prudence, car le postulat d'homogénéité des pentes n'est pas respecté (p = .033). Par conséquent, pour assurer la validité des résultats, deux tests-t ont été calculés. Les résultats du premier test-t effectué à partir des scores du prétest indiquent que les moyennes des deux groupes ne présentent pas de différences statistiquement significatives entre elles [t(1, 113) = 0,973, p = .332]. Pour cette variable, les scores du prétest ont donc peu d'impact sur les différences remarquées au post-test à l'aide du deuxième test-t, qui confirme que la moyenne des scores du groupe expérimental est significativement plus élevée que celle du groupe témoin [t(1, 113) = 4,03, p < .001]. Les résultats des test-t vont dans le même sens que ceux de l'ANCOVA.

** p < .01; *** p < .001.

Discussion

Cette étude avait comme premier objectif d'implanter le programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* et d'accompagner les parents du GE dans leurs interventions entourant l'exploitation de la littérature jeunesse. Les résultats obtenus concernant le nombre de trousse littéraires que les parents ont exploité à la maison tout au long de l'expérimentation et le temps moyen investi chaque semaine dans leur exploitation révèlent qu'ils se sont fortement engagés dans le projet. En effet, 75% des parents affirment avoir exploité entre 15 et la totalité des 18 trousse, et 66,1% estiment avoir consacré en moyenne entre 30 minutes et 1 heure par semaine à leur exploitation alors que 25,4% des parents révèlent y avoir passé en moyenne plus d'une heure par semaine. Ces résultats soutiennent l'idée que l'implantation du projet au sein des familles s'est effectuée conformément à nos attentes. On peut penser que ce dernier a plu aux parents, possiblement parce qu'il répondait à leurs besoins et intérêts (Deslandes & Bertrand, 2001). De plus, le fait qu'il ait tenu compte des recommandations de Beauregard et de ses collaboratrices (2011) (présentation des objectifs du projet, parole donnée régulièrement aux parents, approche basée sur le plaisir, ajustement des ateliers à l'horaire des familles, etc.) a pu contribuer à favoriser l'engagement des participants et leur persévérance dans le projet.

Quant à leur appréciation concernant leur participation au programme, les résultats sont éloquents. La totalité des participants soutiennent avoir *assez* ou *beaucoup* apprécié leur expérience. Les trois ateliers de formation auxquels ils ont assisté ont été jugés utiles par 96,7% d'entre eux. Cette formule d'accompagnement sous forme d'ateliers, incluant une modélisation de pratiques, semble donc plaire aux parents et apparaît répondre à leurs besoins. Ces observations vont dans le même sens que celles de Giasson et Saint-Laurent (2004), Charron et ses collaboratrices (2013) et Boudreau (2017) qui recommandaient cette formule pour former les parents aux pratiques à adopter pour soutenir, notamment, les compétences langagières de leur enfant.

De plus, la formule des trousseaux littéraires proposée par le programme n'a pas été perçue comme difficile ou lourde à exploiter par les parents qui ont participé au projet. Dans un contexte où la lecture d'histoires ne semble pas une pratique fréquente dans les familles (Lavoie & Fontaine, 2016), ces données soutiennent la pertinence d'offrir aux parents du matériel pour soutenir et enrichir leurs interventions quotidiennes afin qu'ils deviennent plus assidus et mieux outillés dans leur démarche éducative (Britto & Brooks-Gunn, 2001; Thériault & Lavoie, 2004).

L'étude poursuivait également un second objectif, soit celui d'évaluer l'effet du programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* sur la qualité des interventions des parents lors de la lecture interactive d'albums pour favoriser le développement des compétences langagières de leur enfant. À cet égard, 98,3% des parents rapportent que le programme a modifié leur façon de faire la lecture avec leur enfant. De surcroît, les résultats obtenus révèlent qu'à la suite de leur participation au programme, les parents du GE affirment recourir plus souvent aux différentes interventions de qualité proposées dans le questionnaire pour soutenir les compétences langagières de leur enfant lors de la lecture interactive d'albums que ceux du GT. En effet, ils soutiennent réaliser plus fréquemment des interventions permettant de discuter autour du livre, d'interventions orientées vers les concepts de lettres et de mots et d'interventions favorisant la conscience phonologique que ne disent le faire les parents du GT. Sur ce plan, les analyses révèlent également que les changements de pratiques observés entre le prétest et le post-test sont significativement différents entre les deux groupes de parents, et cela, en faveur des parents du GE chez qui l'augmentation du nombre d'interventions de qualité déclarées entre le début et la fin du projet se révèle statistiquement supérieure à celle observée auprès des parents du GT chez qui les scores ont moins ou, dans certains cas, pas du tout progressé. On peut penser qu'il s'agit là d'un effet du programme mis en place, les ateliers de formation s'étant particulièrement attardés aux interventions à privilégier avant, pendant et après la lecture de l'album, ainsi qu'à l'importance de profiter des occasions pour discuter avec l'enfant des lettres et des sons par exemple.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne les interventions de type discussion autour du livre, il s'avère particulièrement intéressant de noter la différence statistiquement significative entre l'augmentation des pratiques déclarées des parents du GE et la baisse de pratiques déclarées par les parents du GT. Ces interactions parent-enfant durant la lecture s'avèrent précieuses, car elles sont au cœur du développement des compétences langagières de l'enfant (Dionne, 2013; Mol *et al.*, 2009). Les résultats montrent, notamment, que les parents du GE du présent échantillon déclarent, au terme du projet, questionner davantage leur enfant que ceux du GT. De telles pratiques de dialogue autour du livre sont recommandées pour favoriser l'engagement de l'enfant et ainsi mieux soutenir sa

compréhension du texte (Dougherty Stahl, 2014), le développement de son vocabulaire (Wasik *et al.*, 2016), la compréhension de nouveaux concepts (Zucker *et al.*, 2010) et l'émergence de l'écrit (Justice & Ezell, 2002; Swanson *et al.*, 2011). On peut penser que le programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi*, de par les nombreux moyens utilisés pour les soutenir dans leurs lectures interactives (modélage, signets avec questions à poser à l'enfant et rabats ajoutés dans certains livres pour susciter les échanges, etc.), aura permis aux parents de prendre conscience de l'importance de la discussion autour du livre pour favoriser le développement langagier de leur enfant.

En somme, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche appuient l'importance de former les parents, ce que recommandent plusieurs auteurs (Baker, 2013; Boudreau, 2017; Myre-Bisaillon *et al.*, 2014; Saint-Laurent & Giasson, 2005). En effet, les interventions des parents sont souvent intuitives (Baker, 2013; Ziv *et al.*, 2014) et le modélage vise à les guider de façon plus explicite. On peut penser que les trois ateliers de formation proposés dans cette recherche ainsi que les 18 trousseaux littéraires auxquelles ils ont eu accès pendant six mois ont bien accompagné les parents en les exposant à des connaissances et des stratégies qu'ils déclarent s'être appropriées.

Cette recherche quasi expérimentale se distingue d'autres travaux portant sur des programmes de littératie familiale, car elle adopte un devis impliquant un groupe expérimental et un groupe témoin, ce qui est peu fréquent dans les programmes de littératie familiale recensés (Sénéchal, 2008). Ceci constitue une force de l'étude. Or, la recherche présente aussi des limites qu'il convient de considérer. En effet, les données présentées dans cet article sont issues d'un questionnaire autodéclaré, ce qui peut représenter une limite de la recherche. D'une part, le format des questions fermées ne permettait pas aux parents d'illustrer les pratiques qu'ils adoptent autant que ne l'auraient permis des questions ouvertes (ex. : pouvoir préciser le type de questions qu'ils posent à leur enfant lors de leurs interventions autour du livre). Les pratiques déclarées par les parents gagneraient aussi à être confrontées à l'observation des pratiques effectives vécues à la maison. L'ajout d'instruments de mesure complémentaires (ex. : filmer les parents en situation de lecture interactive d'albums) permettrait d'éviter les biais associés à la désirabilité sociale.

Conclusion

L'intérêt de chercher des moyens d'aider et de soutenir les parents afin qu'ils deviennent plus compétents pour aider leur enfant ne fait pas de doute (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2014). Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2010) rappellent que, parmi les interventions préventives en petite enfance, peu de programmes sont directement destinés aux parents. Les constats qui émergent de notre recherche appuient l'idée que les ateliers de formation et les trousseaux littéraires, qui visaient justement à outiller et accompagner les parents pour favoriser le développement des compétences langagières de leur enfant à l'aide de la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse, sont appréciés des parents et peuvent conduire à un enrichissement de leurs pratiques de littératie familiale. Devant l'importance que revêt la lecture interactive d'albums pour soutenir le développement du langage oral et écrit du jeune enfant (Dionne, 2013; Kispal, 2008, Makdissi *et al.*, 2010; Montesinos-Gelet *et al.*, 2015; Saracho, 2017), accompagner les parents à saisir le rôle déterminant qu'ils peuvent jouer auprès de leur enfant à cette période sensible pourrait

éviter que des problèmes scolaires ne prennent des proportions importantes, et ce, particulièrement en milieux défavorisés (Boudreau & Grondin, 2012; Irwin *et al.*, 2007).

Par ailleurs, en sachant que les parents qui ont participé à la présente étude déclarent avoir modifié leur façon d'accompagner leur enfant lors de la lecture interactive d'albums, un suivi longitudinal serait pertinent pour vérifier si ces pratiques se maintiennent dans le temps. En cherchant à décrire et comprendre les effets à plus long terme du présent programme, il serait possible de mieux documenter l'apport des ateliers de formation et des trousseaux littéraires à entraîner de réelles transformations des pratiques de littératie familiale.

Enfin, le programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* présenté ici pourrait inspirer les différents acteurs des milieux scolaires (conseillers pédagogiques, enseignants de maternelle 4 et 5 ans), des centres de la petite enfance et des fondations pour l'alphabétisation afin d'alimenter leur réflexion sur la façon dont ils souhaitent accompagner et soutenir les parents, particulièrement ceux qui ont des enfants d'âge préscolaire. Considérant le rôle central que jouent les parents dans la réussite éducative de leur enfant (Sénéchal, 2008; Beauregard *et al.*, 2011) et l'importance de bien les former pour enrichir leurs interventions (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010; Ziv *et al.*, 2014), on ne peut que recommander aux instances politiques de déployer les ressources nécessaires afin de rendre des programmes de littératie familiale accessibles au plus grand nombre et de voir à en assurer la pérennité.

Références

- Aràm, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions : Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development : implications for family literacy programs. *Applied developmental science*, 17(4), 184-197.
- Beauregard, F., Carrignan, I., & Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à : https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2015). Best Practices in Vocabulary Instruction, in: L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5th Edition) (pp. 195-222). New York : The Guilford Press.
- Boisvert, G., & Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit : de la naissance à l'école*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Boivin, M., Hertzman, C., Barr, R.G., Boyce W.T., Fleming, A., MacMillan, H., Odgers, C., Sokolowski, M.B., & Trocmé, N. (2012). *Early childhood development*. Ottawa: The Royal Society of Canada & The Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel.
- Boudreau, M. (2005). *La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

- Boudreau, M. (2017). La littératie familiale : pour amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture du bon pied. *Revue préscolaire*, 55(1), 10-12.
- Boudreau, M., & Grondin, J. (2012). Programme de stimulation parentale à la conscience phonologique et aux lettres de l'alphabet auprès de parents d'enfants de maternelle : résultats de la version préliminaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 2, 50-67.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2009). La littératie familiale et ses liens avec la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit et le vocabulaire des enfants de maternelle, in : D. Masny (Eds.), *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (pp.187-238). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2001). *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J. Legault, F., & Vanier, V. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-83
- Cantin, G., Bouchard, C., & Charron, A. (2010). Conclusion. Pour soutenir le développement du langage et de la littératie. Quelques balises à retenir, in : A. Charron, C. Bouchard & G. Cantin (Eds.) *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp. 175-186). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Charron, A., Gagnon, B., & Fortin-Clément, G. (2013). *Bilan du projet de recherche-action : Il était une fois... un livre pour toi et moi*. Récupéré à http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/quipe-de-recherche_St-Vincent_Rapport-Il-e%CC%81tait-une-fois.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Côté, G. (2011). *Sans toi!*. Markham : Éditions Scholastic.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée. Repéré à <http://crires.ulaval.ca/financement/la-creation-dune-veritable-communaute-educative-autour-de-leleve-une-intervention-plus#>
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). *Institut de la statistique du Québec*, 4(1), 1-16.
- Dionne, A.M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. *Forumlecture.ch*, (3). Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention : Logic and theory. *Psychology in School*, 47(1), 71-88.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering Inference Generation With Emergent and Novice Readers. *Reading Teacher*, 67(5), 384-388.

- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure* 2, 22-49.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *The Journal of Economic Perspectives : a journal of the American Economic Association*, 27(2), 109-132.
- Duncan, G. J., & Sojourner, A. J. (2013). Can Intensive Early Childhood Intervention Programs Eliminate Income-Based Cognitive and Achievement Gaps?, *Journal of Human Resources*, 48(4), 945-968.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., & Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Education*, 71(3), 393-447.
- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages. Mieux les décrire pour mieux prévenir et mieux intervenir. *Administration et Éducation*, 3(155), 103-108.
- Foulin, J.N., & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*. Rapport synthèse, Université Laval.
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N., & Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59
- Hart, B., & Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophe : The 30 Million Word Gap by Age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Irwin, L., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*. Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). *Institut de la statistique du Québec*, 7(2).
- Justice, L.M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Jung, E. (2016). The Development of Reading Skills in Kindergarten Influence of Parental Beliefs About School Readiness, Family Activities, and Children's Attitudes to School. *Revue Internationale de l'Enfant Préscolaire*. 48(1), 61-78.
- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading : Literature Review : (Research Report DCSF-RR031)*. National Foundation for Educational Research.
- Lavoie, A., & Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec : Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire; une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 6-18.
- Marmot, M.G., Allen, J., Goldblatt, P., Boyce, T., McNeish, D., Grady, M., & Geddes, I. (2010). *Fair society, healthy lives : Strategic review of health inequalities in England post-2010. The Marmot Review*. London : Institute of Health Inequalities.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Masny, D. (2008). *Main dans la main : la littératie familiale en milieu minoritaire*. Ottawa : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2015). *Indices de défavorisation 2015-2016*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education : A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1008.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., & Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de Recherches en LMM*, 2, 1-50.
- Morris, L., Godard, L., Labelle, L., Simard, D., Sabourin, C., & Roy, C. (2008). *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones*. Rapport de recherche.
- Mourlevat, J.-C., & Bénazet, J.-L. (1998). *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*. Toulouse : Milan.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N., & Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C., & Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés : Rapport de recherche final*. Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FRQSC). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/evaluation-des-impacts-du-programme-d-eveil-a-la-lecture-et-a-l-ecriture-paele-dans-les-milieus-defavorises-2mzv6h871429817638265>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Dans *Étude longitudinale du*

- développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Poissant, J., & Garnache, L. (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Québec : Institut national de santé publique du Québec (INSPQ).
- Puentes-Neuman, N., Myre-Bisaillon, J., Collette, K., Larose, F., & Morin, P. (2015). *Rapport de recherche, programme actions concertées; Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?* (Projet de recherche n° 2010-ER-136894). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a Family Literacy Program Adapting Parental Intervention to First Graders' Evolution of Reading and Writing Abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early child development and care*, 187(3-4), 554-567.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2008). *L'effet d'interventions familiales sur l'acquisition de la lecture par les enfants: de la maternelle à la 3e année*. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation. (p. 1-8). London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=251&fr=true>
- Simard, M., Tremblay, M.-È., Lavoie, A., & Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Swanson, E.A., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
- Tamis-LeMonda, C., & Rodriguez, E.T. (2014). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Habiletés parentales* (3^e éd.). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default>
- Taylor, C.L., Zubrick, S.R., & Christensen, D. (2016). Barriers to Parent-Child Book Reading in Early Childhood. *Revue Internationale de l'Enfant Préscolaire*, 48(3), 295-309.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Wasik, B. A., Hindman, A.H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development : A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57.
- Ziv, M., Smadja, M., & Aràm, D. (2014). Mothers and teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of cognitive education and psychology*, 13(1), 103-119.

Zucker, T.A., Justice, L.M., Piasta, S.B., & Kaderavek, J.N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared. *Early childhood research quarterly*, 25(1), 65-83.

Biographie des auteures

Monica Boudreau, Ph. D., Professeure-chercheuse en éducation préscolaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR-Lévis). Ses intérêts de recherche portent sur l'émergence de l'écrit, la littératie familiale, la littérature jeunesse et les pratiques enseignantes. monica_boudreau@uqar.ca

Isabelle Beaudoin, Ph. D. Professeure-chercheuse en didactique du français/adaptation scolaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR-Lévis). Ses intérêts de recherche portent sur l'émergence de l'écrit et la didactique du français au primaire, la prévention des difficultés en lecture et en écriture et la littérature jeunesse. isabelle_beaudoin@uqar.ca

Julie Mélançon, Ph. D., Professeure-chercheuse en développement de l'enfant à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR-Lévis). Ses intérêts de recherche portent sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire et les facteurs qui influencent sa réussite éducative. julie_melancon@uqar.ca

« Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » Reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie

HÉLÈNE CASTANY-OWHADI

Université de Montpellier

YVES SOULÉ

Université de Montpellier

MARTINE DREYFUS

Université de Montpellier

Résumé

La présente étude explore le rôle des reformulations orales au sein d'un atelier d'écriture en première année du primaire, dans une visée compréhensive de l'activité conjointe¹ pour le développement des compétences en littératie. À partir d'un extrait de verbatim dans une classe particulièrement performante, nous étudions les jeux de reformulations entre l'enseignant et un élève en insécurité scripturale en mettant en évidence la complexité du processus d'étayage.

Mots-clés

écriture, enseignement-apprentissage, école primaire, reformulation orale, littératie

Introduction

Cet article s'appuie sur une thèse en cours qui étudie l'oral dans une perspective didactique à partir de l'étude de la reformulation, considérée comme une ressource langagière déterminante dans et pour l'action didactique. Il s'inscrit dans la continuité des travaux initiés par la DFLM² et des chercheurs de Montpellier sur « l'écrit et l'oral réflexif », dans laquelle la reformulation est appréhendée comme un « mécanisme central de la réflexivité » (Chabanne & Bucheton, 2002). Elle est étudiée dans le contexte de séances d'atelier de production écrite au CP, Cours Préparatoire (première année de primaire au Québec), données produites par la recherche *LireÉcrireCP*³ de l'Institut français de l'éducation (Ifé) intitulée « Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture entre 5 et 8 ans » (2012-2015).

¹ Au sens de Sensevy (2011) qui, dans sa théorie de l'action conjointe en didactique, affirme que l'on ne peut comprendre l'action de l'élève sans faire le lien avec l'action de l'enseignant dans le savoir.

² Didactique du Français Langue Maternelle

³ Recherche coordonnée par R. Goigoux et dont la finalité est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables mais aussi de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les caractéristiques de ces pratiques. Pour une première synthèse des résultats de cette recherche voir le Rapport de recherche, *Lire et Ecrire*, 2016. En ligne sur le site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lireecrire>>.

Les résultats de cette recherche (Goigoux, 2016) nous ont conduits à approfondir le rôle des reformulations orales du maître dans une visée compréhensive de l'activité de l'enseignant pour l'apprentissage du lire-écrire-parler (Castany-Owhadi, Soulé & Dreyfus, soumis ; Dreyfus, Soulé, Dupuy & Castany-Owhadi, 2017). Dans cet article, à partir d'un extrait de verbatim d'une classe particulièrement performante du corpus (rang 2 pour l'ensemble des performances évaluées, rang 8 pour les performances réalisées en écriture sur 131 classes), nous essayons de montrer en quoi les reformulations donnent à voir ce qui caractérise la littératie c'est-à-dire l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler, mais aussi le rôle de celles-ci dans le processus d'étayage.

Problématique et objectifs

Littératie et compétence en littératie

Le concept de littératie ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs francophones (Hébert & Lépine, 2013). Dans son sens restreint, il renvoie au savoir lire-écrire, mais dans son acception plus extensive et notamment pour l'équipe ÉRLI⁴, il englobe aussi l'oral du fait de « l'interdépendance étroite existant dans l'apprentissage du lire-écrire et parler » (Hébert & Lafontaine, 2010, p.5). Ces auteures affirment d'ailleurs que l'intérêt de ce concept est précisément de mettre en lumière cette interdépendance, Hébert (2010) montrant en outre qu'il est nécessaire de favoriser les approches intégratrices de la lecture, de l'écriture et de l'oral, un des enjeux majeurs de la scolarisation résidant dans le développement des habiletés associées à la littératie (Hébert & Lépine, 2013).

Dans le cadre de cet article, nous retenons cette conception intégratrice de la littératie. Elle fait écho au « modèle culturel du sujet écrivain » (Bucheton, 2014) qui combine des activités prenant en compte « le dire – lire – écrire – parler – regarder » (p.220) ainsi que le développement de la personne, comme dans la conception d'Hébert et Lépine (2013) : « La littératie touche d'une part un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont, d'autre part, à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne » (p.25). Nous retenons aussi la définition de « compétence en littératie » comme « capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté » (Moreau, Leclerc & Landry, 2010, p. 43).

De la difficulté et de l'intérêt à entrer dans le langage écrit

L'entrée dans l'écrit constitue un apprentissage difficile pour un enfant de première année de primaire et l'école joue sur ce point un rôle fondamental, étant indissociablement liée à l'écriture comme instrument de la culture écrite (Goody, 1987).

Pourtant, sans nier cette complexité, de nombreux travaux notamment sur les écritures inventées en maternelle (« *invented spelling* ») ont montré l'intérêt d'une pratique précoce : si Chomsky (1971) défendait déjà l'idée qu'il faut écrire avant d'apprendre à lire, à la suite de cette auteure, Ferreiro et Gómez Palacio (1988), étudiant la psychogenèse de l'écrit, ont établi que les enfants conceptualisent la langue écrite avant son apprentissage ; Ehri (1989), Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) et Sénéchal, Ouellette, Pagan

⁴ Équipe de Recherche en Littératie et Inclusion dirigée par L. Lafontaine (UQO).

et Lever (2012) affirment que l'apprentissage de l'orthographe (« *spelling* ») renforce l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Rieben (2003) affirme quant à elle « qu'une façon indirecte d'évaluer la pertinence de la pratique des écritures inventées pour l'apprentissage de la lecture peut (...) consister à s'interroger sur les liens qu'elles entretiennent avec la conscience phonologique et la connaissance des lettres » (p.31).

En France, après que Besse (2000) a identifié des préoccupations visuographiques, phonographiques et orthographiques chez les apprentis scripteurs de maternelle, les travaux de Jaffré (2003) et David (2003) ont souligné l'intérêt des « commentaires métagraphiques » permettant à l'enfant d'explicitier la raison d'être de ses productions graphiques. Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont ensuite montré que la pratique des « écritures approchées » autorise le développement des habiletés littéraciques.

S'agissant du CP⁵, soit pour justifier la pratique de l'écriture dès le début d'année (Garcia-Debanc, 2003), soit dans le cadre de l'« atelier dirigé d'écriture »⁶ centré sur l'agir enseignant et les gestes professionnels⁷ (Bucheton & Soulé, 2009a), soit dans le cadre de l'analyse des interactions verbales en contexte de production écrite (Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015) les conclusions sont identiques qui revendiquent l'interaction du lire-écrire-parler.

De plus, des travaux récents souhaitent contribuer au débat sur les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves en lecture-écriture au début de l'école élémentaire (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015 ; Totereau & Dreyfus, 2017).

Reformulation et étayage

Dès lors que l'on s'essaie à la production écrite en classe, l'activité dialogale est nécessaire pour les scripteurs novices (Bucheton & Soulé, 2009a) et le rôle de l'enseignant déterminant notamment pour les élèves qui n'ont pas un « rapport-scriptural scolaire au langage » (Lahire, 2008). D'où l'importance du concept d'étayage que l'on doit à Bruner (1983), et du lien que nous posons avec la reformulation. La traduction du terme anglais « scaffolding » qui signifie littéralement « échafaudage », montre bien l'aide temporaire apportée par l'enseignant à l'élève dans sa zone proximale de développement. Cependant, comme le souligne Nonnon (1990, p. 156), « l'analyse que fait Bruner de l'interaction de tutelle et des fonctions d'étayage de l'activité de l'enfant assumées par l'adulte (...) ne passe pas par une analyse précise des modalités verbales de l'échange ». Or cette analyse nous paraît essentielle. D'une part, comme le montre Hudelot (1993), les conduites d'étayage langagier sont à étudier en fonction des effets sur l'interlocuteur enfantin ; d'autre part elles rendent compte de la dynamique des postures⁸ d'étayage telles qu'elles ont été travaillées dans un contexte d'« ateliers dirigés d'écriture » en première année de primaire (Bucheton & Soulé, 2009a).

Question et objectifs de recherche

⁵ Cours Préparatoire (première année du primaire en France).

⁶ Au sens d'atelier de production d'écrits en petit groupe avec présence de l'enseignant-e.

⁷ « Les mots, les attitudes, les comportements qui déterminent la manière dont un enseignant conduit une séance » (Bucheton & Soulé, 2009a, p. 26).

⁸ « Les « postures » sont des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée » (Bucheton, 2014, p.101), autrement dit des « modes de penser-parler-lire-écrire-agir » (*ibid.*).

Notre question de recherche peut être formulée de la manière suivante : peut-on considérer les reformulations du maître et des élèves comme un phénomène langagier favorisant le développement des compétences en littératie ? Nous essayons ainsi de comprendre l'articulation du lire-écrire-parler en montrant que la reformulation orale en est une des manifestations.

Cadre théorique : la reformulation

Un « mécanisme central de la réflexivité » au service de la construction des savoirs

Dans leur ouvrage traitant de l'écrit et de l'oral réflexifs, Chabanne et Bucheton (2002) définissent la réflexivité comme « la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (p. 5), celle-ci impliquant une dimension *épi- et métalinguistique* : en effet, « tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis-écris, qui peut être plus ou moins intentionnelle. C'est pourquoi parler/écrire, c'est nécessairement entrer dans des normes et des contraintes linguistiques, discursives, culturelles...afin de prendre part au *jeu langagier* » (p. 6). La reformulation est un phénomène langagier épilinguistique (Garcia-Debanc, 2012) qui joue un rôle fondamental dans l'élaboration des connaissances, la reprise-modification (François, 1990) de la parole de l'autre contribuant à créer un espace intersubjectif commun : les auteurs défendent ainsi l'idée que la reformulation est un « mécanisme central de la réflexivité », car « la réflexivité se développe par la capacité à *reprendre-transformer* (François, 1990) des formes discursives dans un chantier continu » (*ibid.*, p. : 10). Jaubert et Rebière (2002) affirment aussi qu'un oral réflexif se caractérise par « le travail cognitif et langagier de « secondarisation » des pratiques langagières initiales des élèves et la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements » (p.168), par la « mise à distance des formulations » (p.175). Dans le cadre de l'étude d'un moment de lecture-feuilleton en dernière année de maternelle, Chemla et Dreyfus (2002) montrent notamment que « les enchaînements se font le plus souvent par *accrochage* sur le tour de parole de l'autre, en complétant ou en modifiant l'énoncé précédent » (p. 111) autrement dit par la reformulation.

Conception de la reformulation

La reformulation est ici définie comme *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, en contexte scolaire et plus précisément didactique : l'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler*. Elle constitue pour nous une *ressource orientée pour l'action* et un *geste professionnel langagier*. Cette définition s'inspire de celle d'Apothéloz (2007) qui la considère comme « une répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque », ce qui nous permet d'intégrer dans notre analyse des reformulations portant sur des unités inférieures au mot (syllabe, lettre, phonème), car ces reformulations sont importantes dans les situations de lecture et d'écriture. Nous employons le mot reformulation comme terme générique pour désigner à la fois ce qui relève de la reformulation, de la reprise et de la répétition (Rabatel, 2010).

Cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux qui étudient la reformulation orale en contexte didactique dans le cadre de la construction des savoirs (Brixhe & Spécogna, 1999 ; Jaubert & Rebière, 2001 ; Milian, 2005 ; Moussi, 2015 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008). Nous prenons notamment en compte le fait qu'elle soit considérée

comme « un élément de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) ainsi qu'un « analyseur de l'activité » (Marin, 2011), les reformulations de l'enseignant pouvant aussi jouer un rôle dans la construction des inégalités scolaires (*ibid.*).

Notre étude prend en compte les reformulations qui lient deux énoncés éloignés que Gülich et Kotschi (1987) nomment « reformulations différées ». La plupart des recherches sur la reformulation en contexte didactique font référence à leurs travaux notamment en utilisant les termes d'« énoncé-source » (ES) et d'« énoncé reformulateur » (ER) qui sont constitutifs de toute reformulation, l'« auto-reformulation » et l'« hétéro-reformulation » (selon qu'il s'agit de l'énoncé du même locuteur ou non) ainsi que leur modèle classificatoire. Nous utilisons celui affiné par de Gaulmyn (1987) qui distingue trois actes de reformulation : la paraphrase, la répétition et la correction.

À ce modèle classificatoire qui rend plutôt compte de l'usage linguistique et discursif de la reformulation dans l'interaction, nous avons proposé une typologie (Castany-Owhadi *et al.*, soumis) qui prend en considération les dimensions paraverbales, non verbales ainsi que les commentaires associés aux reformulations contenant de l'écrit négocié, en cours de production ou révisé, autrement dit de l'« écrit dans l'oral »⁹ (Marty, 1991), en inventoriant leurs fonctions didactiques et pédagogiques (voir infra p.7 et suivantes).

Méthodologie

Type d'étude

Il s'agit d'une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné *et al.*, 1989). Nous faisons le choix d'analyser un extrait de verbatim dans une des classes les plus performantes¹⁰ (classe 61). Nous étudions les jeux de reformulation entre l'enseignant et un élève en « insécurité scripturale » (Dabène, 1991) en mettant en évidence toute la complexité du processus d'étayage.

Contexte d'étude

L'extrait de verbatim provient de la séance 8 lors de la troisième semaine d'enquête (mai). Le CP de la classe 61 est un cours simple de 20 élèves lors de la semaine en mai avec un maître qui a seize ans d'ancienneté dans le métier, dont six ans en première année de primaire. Celui-ci a une pratique fréquente de l'atelier dirigé pendant que les autres élèves fonctionnent en autonomie. Dans le cadre de la recherche *LireÉcrireCP*, un enquêteur par classe avait notamment pour mission de décrire les pratiques des enseignants ainsi que le contexte selon une méthodologie de travail définie par un cahier des charges¹¹. L'enquêteur affirme notamment être « frappé par la pertinence (...) et par l'efficacité du maître (...), dans un contexte difficile et une méthode d'apprentissage de la lecture qui présente de graves lacunes » (*ibid.*). Selon son interprétation, cette efficacité serait due à

⁹ Nous empruntons à Marty (1991) l'expression d'« écrit dans l'oral » pour qualifier le discours qui prend pour objet l'écrit à produire ou l'écrit produit.

¹⁰ Cf. Annexe 5.

¹¹ En ligne sur le site de l'IFé : <http://ife.ens-lyon/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-a.3.4.1-cahier-des-charges-de-lenque302teur>.

plusieurs causes combinées « mais peut-être surtout des reformulations (et non répétitions) très fréquentes, mais trop brèves pour être notées comme tâches spécifiques » (*ibid.*).¹²

L'extrait : les données produites

La séance 8 (66 minutes) comporte deux ateliers de production d'écrits en petit groupe avec au début, une phase de définition et d'organisation de l'écrit à produire de 20 minutes. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le livre des mamans*¹³ (Todd Parr). Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « Il y a des mamans qui... », et il demande aux élèves : « Alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite une partie des élèves réalise un travail de lecture-compréhension en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture. Lors de cette séance, il y a deux ateliers de production d'écrits qui se font de manière successive sachant qu'un enseignant surnuméraire participe aux ateliers « tournants » en prenant deux fois un petit groupe d'élèves en dehors de la classe.

L'extrait choisi (annexe 1), d'une durée de 5 minutes, provient de cette séance à la 43^e minute, au début du deuxième atelier d'écriture de 5 élèves. En début d'année, l'enquêteur a notamment demandé à l'enseignant de choisir un élève (B) « dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire » (rapport *LireÉcrireCP*, p. 192)¹⁴. Le verbatim transcrit des échanges avec l'élève B lors de la phase de mise en texte, le maître apportant un étayage complexe pour aider l'élève à mettre en mots la première phrase qu'il souhaite écrire : « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer. »

Méthode d'analyse

Nous utilisons le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi (1987) repris par De Gaulmyn qui distingue trois actes de reformulation :

- la paraphrase

Elle se définit comme une reformulation avec une relation sémantique entre l'énoncé-source (ES) et l'énoncé reformulateur (ER).

29. M : qu'est'-ce qu'on pourrait écrire [ES], +/- **allez+ est'-ce qu'on (ne) pourrait pas se donner des idées un petit peu ensemble** (mouvement des bras) **de façon à avoir voilà + quelques idées de ce qu'on pourrait écrire** [ER] (...) /
(Classe 61, séance 8, mai)

¹² Cet avis, facultatif, est proposé à la fin des trois semaines d'enquête avant le traitement des données. Il n'a pas de valeur scientifique en soi, mais il nous intéresse parce qu'il pointe l'importance des reformulations.

¹³ Annexe 4.

¹⁴ Les enquêteurs ont notamment photographié et déposé sur le site web de l'IFé dédié à la recherche *LireÉcrireCP* les traces d'écriture de l'élève B (Annexe 3 pour la semaine en mai) lors des trois semaines d'observation.

- la répétition ¹⁵

Elle se caractérise par les mêmes mots qui réapparaissent, mais il peut y avoir abrègement, expansion ou réarrangement (de Gaulmyn, 1987). Ici, l'équivalence sémantique est maximale entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur.

308. M : (à une élève) *hélicoptèreE* [ES]+ ***hélicoptèreE***, [ER]+ /
(Classe 61, séance 8, mai)

- la correction

Il y a une relation sémantique de « contraste » (Gülich & Kotschi, 1987) avec une modification d'un élément de l'énoncé-source considéré comme « fautif ».

53.E1 : *il y a des mamans i(ls) travaillent à la mairie*, [ES]+ /

54.M : ***il y a des mamans QUI travaillent à la mairie***, [ER]+ /

Nous nous référons aussi aux catégories de « reformulations multi-modales¹⁶ » à des fins didactiques (Castany-Owhadi *et al.*, soumis) que nous illustrons à partir d'exemples de la classe 23¹⁷, l'énoncé-source se situant au tour de parole 102 (E : « sinon *le loup va te dévorer* ») :

- la *reformulation oralo-graphique* : c'est une répétition d'un énoncé-source de l'« écrit dans l'oral » par la relecture de l'écrit produit.

Ex : 318.M : (...) (en relisant l'écrit d'A.) ***le loup va te dévorer***,+ / (...)

- la *reformulation gestuo-oralo-graphique* : la répétition-relecture de l'écrit produit est associée à un geste de pointage des mots par l'enseignant ou par l'élève.

Ex : 264.M : (en relisant l'écrit de L. avec pointage du doigt) ***le loup va*** (L. écrit),+ /

- la *reformulation prosodique* : cette répétition se caractérise par une accentuation sur un phonème, une syllabe ou un mot. Elle peut aussi se distinguer de l'énoncé-source par une pause entre les phonèmes, les syllabes ou les mots, mais aussi par une variation de l'intonation.

Ex : 231.M : (...) ***le loup V:::a***,+ /

- la *reformulation prosodico-gestuelle* : elle se distingue par une pause importante entre les

¹⁵ Nous utilisons aussi les « patterns de reformulation » d'Apothélos (2005) pour distinguer les types de répétition : répétition simple, répétition avec substitution, répétition avec insertion, répétition incomplète à droite et répétition avec continuation.

¹⁶ « multi-modales » au sens de Rabatel (2010) : ce qui caractérise le langage oral, « avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques » (p.8).

¹⁷ Séance 14 en novembre où les élèves sont amenés à écrire « Le loup va te dévorer. ».

syllabes ou les mots avec un geste de démarcation avec les mains.

Ex : 203.M : (...) (avec geste de démarcation avec les mains) **le++ loup+++ va** (...)
/

- la *reformulation phono-gestuelle* : nous pouvons la définir comme une répétition avec accentuation sur un phonème accompagné d'un geste des mains.

Ex : 342. M : (avec geste Borel-Maisonny¹⁸) **[d]+ [d]+ [d],+ /**

- la *reformulation gestuelle* : un geste accompagne une répétition de l' « écrit dans l'oral ».

À ces « reformulations multi-modales », nous avons aussi distingué des reformulations associées à un commentaire sur l' « écrit dans l'oral » c'est-à-dire l'écrit négocié, produit ou révisé.

Ex : 349 : M : (...) tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ le loup va te dévorer tout seul,+ /**

Nous utilisons aussi le « modèle des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b) en nous référant à trois postures dans notre analyse :

- la « posture d'accompagnement » : le maître évite notamment de donner la réponse en se retenant d'intervenir.
 - la « posture d'enseignement » : le maître nomme les savoirs.
 - la « posture réflexive » : l'élève est dans l'agir, mais aussi dans la réflexion sur son agir.
- Les auteurs montrent notamment que lorsque l'enseignant est en « posture d'accompagnement » dominante, les élèves sont en « posture réflexive ».

Analyse de l'extrait¹⁹

L'extrait commence au tour de parole 374. Le maître s'adresse à l'élève B en lui demandant : « Alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ». Cette parole « fondatrice » en début d'atelier est déterminante pour l'atmosphère dans laquelle l'élève B va être installé pour écrire (Bucheton & Soulé, 2009a). L'usage du verbe modal « vouloir » exprimant une modalité subjective (expression de la volonté) et le déictique « tu » permettent d'enrôler en prenant en compte la dimension psycho-affective du « sujet-écrivain » (Bucheton, 2014). En effet, le « tu » implique un « je » en retour de la part de l'élève B : « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail* » (TDP 382) ; « euh, j(e) (n)'arrive pas » (TDP 384).

En terme de reformulation, au tour de parole 374, « alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? » est une auto-répétition où l'on retrouve l'énoncé-source au tour de parole 192. Cet énoncé se retrouve de manière récurrente au début d'un épisode où le maître apporte un étayage dans la phase de mise en texte. Ce geste langagier fonctionne pendant toute la

¹⁸ Méthode phonétique et gestuelle qui associe un geste à un phonème.

¹⁹ Présenté en annexe, l'extrait doit être lu dans son intégralité pour apprécier les jeux de reformulation.

séance pour maintenir l'élève dans la tâche et le faire progresser en mettant en relation le déjà fait et les possibles de l'écriture. Au tour de parole 382, l'énoncé de l'élève B est une hétéro-paraphrase ayant comme énoncé-source « *il y a des mamans qui* » (TDP 376) et « *aiment* » au tour de parole d'après. Ces énoncés sont eux-mêmes des reformulations que l'on retrouve au début de la séance durant la phase de planification puisqu'elle porte sur l'écrit à produire. L'énoncé « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail* » est une reformulation qui contient de l'écrit à produire (« *il y a des mamans qui aiment le travail* ») associé à un commentaire portant sur celui-ci : « j'ai envie d'écrire ». Celui-ci exprime une modalité subjective par l'expression de la volonté du « sujet-écrivain » (Bucheton, 2014).

En 377, l'élève B propose d'écrire « *aiment* » : le maître ratifie sa proposition par une hétéro-répétition en 378 suivi d'une hétéro-paraphrase (« alors comment ça s'écrit *aiment* ? ») correspondant à une reformulation contenant de l'écrit à produire (« *aiment* ») associé à un commentaire sur le comment-écrire (« alors comment ça s'écrit »), l'enchaînement des deux reformulations permettant de faciliter le passage entre l'écrit proposé et le passage à l'écriture.

Après une courte pause, le maître demande à un autre élève de l'aider : ce recours montre qu'il est dans une posture d'accompagnement en cherchant à réduire la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. L'élève a recours à un « transcodage »²⁰ (Peytard, 1993) en épelant le début du mot (« a-i-m- ») en 379 à partir de l'énoncé-source « *aiment* » en 377. En 380, le maître a recours à une hétéro-répétition accompagnée d'un geste de la main (une « reformulation gestuelle » pour inciter l'élève à poursuivre ce qui entraîne un effet langagier « bienheureux » puisque l'élève B et un autre élève disent « e- » en 381. Comme l'élève B est en « insécurité scripturale » (Dabène, 1991), il dit au maître « euh j(e) (n)'arrive pas » en 384 quand celui-ci l'incite au passage à l'écriture en 383 (« vas-y »). Au lieu de lui épeler les lettres, il a encore recours à l'élève qui l'a aidé (« mais elle vient de te le dire »), ce qui montre encore la dominance de la posture d'accompagnement. L'élève B se lance en commençant à écrire le mot et en ayant recours à une répétition de la première lettre du mot « *aiment* », l'autre élève faisant de même en épelant les deux premières lettres en 387. En 388, l'élève B dit au maître « ça y est », mais le maître a recours à une reformulation paraphrastique avec un commentaire sur l'écrit à produire : « alors, il y a plein de *mamans qui aiment* » (389). Ici, l'étayage porte sur le morphogramme grammatical *-nt*, la règle morphosyntaxique de l'accord en nombre du verbe étant très complexe, d'autant plus que ce morphogramme est non perceptible à l'oral (David & Dappe, 2011). La réponse de l'élève B (s-) en 390 témoigne d'une conscience morphographique puisqu'il applique la règle de l'accord en nombre du nom et de l'adjectif. Le maître a ensuite recours à une « méthode de raisonnement » permettant à l'élève de voir s'il faut mettre *-nt* par déduction puisque ce n'est ni un objet, ni une chose, ni un animal et ni une personne. Ceci permet ainsi à l'élève B de dire qu'il faut ajouter « *-nt* » (398). Comme nous prenons en compte les reformulations différées, la succession de questions posées à l'élève pourrait d'ailleurs être considérée comme des répétitions puisque le maître et les élèves ont fréquemment recours à cette méthode de raisonnement.

Au tour de parole 399, le maître relit l'écrit de l'élève B avec pointage des mots. Cette « reformulation gestuo-oralo-graphique » est fréquente chez ce maître qui a très

²⁰ Peytard (1993) distingue 2 types d'opération dans l'altération discursive : la reformulation et le transcodage (opère d'un code à l'autre).

souvent recours au pointage des mots pendant la relecture de l'écrit, Fijalkow et Fijalkow (2001) ayant montré son intérêt pour la conceptualisation de l'écrit. D'ailleurs, le maître incite souvent l'élève B à relire son écrit, contrairement aux autres enseignants de notre corpus qui relisent eux-mêmes.

En 400, l'élève B initie l'échange en ayant recours à une reformulation portant sur l'écrit à produire avec un commentaire sur le comment-écrire : « comment on écrit *travail* maître ». Ceci témoigne de la posture réflexive de l'élève, car il intervient spontanément sans la sollicitation du maître. Il semble d'ailleurs très fier en disant « j'ai presque fini », ce qu'il essaye de montrer au maître en ayant recours à une « reformulation gestuo-oralo-graphique » (relecture avec suivi du doigt). Le maître l'incite à continuer notamment par une hétéro-répétition (« *qui aiment le travail* ») en précisant : « moi, je peux t'aider pour la fin, mais je (ne) peux pas t'aider pour le début. Tu (n') as pas besoin de moi » (401). Le maître fait confiance à l'élève B et son regard bienveillant va permettre à l'élève B de prendre confiance en lui en surmontant cette insécurité scripturale. Du coup, l'élève B s'exclame avec jubilation en 404 : « ça y est, j'ai écrit *travail* ! » (auto-reformulation paraphrastique avec « écrit dans l'oral » et commentaire sur celui-ci). Le maître adopte ensuite une « posture d'enseignement » en nommant le savoir en jeu : il relit une partie de l'écrit en pointant du doigt le mot « travail » en 405 (« reformulation gestuo-oralo-graphique ») puis dit : « il manque juste un l- ». L'élève B relit ensuite son écrit à la demande du maître (TDP 406), ce qui correspond à une « reformulation oralo-graphique » dans notre typologie.

Le maître demande ensuite à l'élève B de lire la suite sur le TBI en pointant du doigt les mots, l'élève B lisant l'écrit, ce qui correspond à une auto-répétition avec continuation, l'énoncé-source étant au TDP 408 (« reformulation gestuo-oralo-graphique » avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ») : « *et des mamans qui et cetera* ».

Le maître répète à deux reprises la fin de l'écrit lu par l'élève en ajoutant « aiment » et un commentaire sur le quoi-dire, autrement dit sur la formulation de l'écrit à produire (« *qui aiment* quoi ?) en 411. L'élève B propose d'écrire « jouer » en 412. Le maître donne son accord puis il dit à l'élève B : « je te laisse continuer ».

Au tour de parole 426, l'élève B initie l'échange (indice de « posture réflexive ») en demandant « comment on écrit *jouer* ? », ce qui correspond à une reformulation avec de l'écrit à produire (« jouer ») accompagné d'un commentaire sur le comment-écrire. Le maître répète le mot « jouer » en marquant une pause entre les deux syllabes du mot avec une accentuation sur la première syllabe, ce qui correspond à une « reformulation prosodique » pour faciliter l'encodage, mais l'élève B propose la lettre g- en 428. Au tour de parole 429, le maître auto-répète « l'autre lettre qui chante [ʒ] » (posture d'enseignement), ce qui permet à l'élève B de dire « j- » en 430 et de l'écrire. Au tour de parole 433, l'élève B répète « j- » et « JOU-er » (une auto- et une hétéro-répétition) comme une sorte de « langage intérieur oralisé ». Il initie l'échange au tour de parole 436, ce qui montre encore sa posture réflexive, en disant : « maître c'est e-t- ou... ? ». Le maître adopte encore une posture d'enseignement pour installer le rapport à la norme en lui répondant en 439 : « alors c'est le [e] e-r- ». Dès qu'il a fini d'écrire le mot « jouer », l'élève B dit « ça y est » comme un cri de victoire. Le maître lui demande ce qu'on met à la fin de la phrase et l'élève B répond « un petit point ». Puis il demande à l'élève B de relire son écrit en explicitant les finalités de sa demande : « il faut que je voie s'il y a bien tous les mots ». La relecture de la phrase par l'élève B est une « reformulation gestuo-oralo-graphique »

puisque le maître pointe les mots lus par l'élève : « il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » (444). Au tour de parole 445, le maître emploie ensuite un appréciatif (« parfait »), mais ne compte pas en rester là puisqu'il demande à l'élève B d'écrire une autre phrase avec un « on » inclusif (« alors maintenant on va en écrire une deuxième ») qui a une fonction de réassurance et qui signifie : « ne t'inquiète pas, je suis là pour t'aider ». Le maître utilise ensuite une auto-paraphrase peut-être pour expliciter le mot « écrire » qui est polysémique : « on va en inventer une deuxième ». Les deux énoncés que nous venons de citer peuvent aussi être considérés comme des répétitions puisque le maître les utilise de manière récurrente durant la séance.

Synthèse et discussion

L'analyse linguistique de cet extrait portant sur l'étayage apporté par le maître d'une classe très efficace à un élève « fragile » montre le rôle des reformulations dans la co-construction du savoir portant sur une phrase à écrire proposée par l'élève B. Ces reformulations contiennent, en général, de l'écrit à produire, en cours de production ou produit. À partir de l'analyse de cet extrait, nous pouvons constater que :

- La dimension paraverbale comme la prosodie (les pauses, l'accentuation) dans « la reformulation prosodique » et la dimension non verbale comme les gestes de la main (« reformulation gestuelle » et « reformulation gestuo-oralo-graphique ») viennent étayer la parole du maître dans l'aide à l'encodage phonographique.
- Les « reformulations gestuo-oralo-graphiques » consistant à relire l'écrit produit avec pointage des mots sont fréquentes dans la séance 8, et notamment dans l'extrait étudié. Cette incitation à faire relire l'écrit par l'élève nous paraît intéressante, celle-ci permettant de renforcer le lien lecture-écriture. De plus, le pointage du doigt renforce la conceptualisation de la langue écrite (Fijalkow & Fijalkow, 2001).
- Les commentaires associés aux reformulations contenant de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991) portent notamment sur le « comment écrire » ou le « quoi dire ». Ils permettent de développer une posture réflexive par rapport à l'écrit en favorisant le développement des compétences métascripturales (cf. les commentaires métagraphiques selon Jaffré (2003) ou David (2003)). Nous pensons aussi comme Bucheton (2009) que l'hétéro-reformulation du maître autrement dit « la reprise fréquente du propos des élèves pour le leur renvoyer (geste-miroir) ou la reformulation commentée du propos favorise une plus grande réflexivité » (p. 64).
- Les énoncés du maître au début de l'extrait (374. M : « Alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ») et à la fin de celle-ci (445. M : « Alors maintenant on va en écrire une deuxième. On va en inventer une deuxième ») sont des répétitions qui initient et closent les échanges avec chaque élève lorsque le maître apporte un étayage individuel lors de la tâche d'écriture. Nous pouvons considérer chacun de ces épisodes comme des « scénarios » stables ou préétabli au sens de Bruner, ce qui favorise les apprentissages.

L'étude des reformulations de l'élève B permet aussi de se rendre compte que la didactique de l'écriture est une didactique intégratrice : en effet, les reformulations avec recours à l'épellation de l'élève B montrent que les élèves renforcent leur connaissance des lettres (ex. au TDP 386) ; les « reformulations gestuo-oralo-graphiques » permettent de renforcer les compétences en lecture (ex. au TDP 400) ; la « reformulation phono-prosodique » permet de segmenter les syllabes et faciliter l'encodage (ex. au TDP 433) ; les reformulations contenant de l'écrit à produire, en cours de production ou produit

accompagnées d'un commentaire permettent d'adopter une posture réflexive par rapport à l'écrit (TDP 400) ou/et de prendre en compte la dimension psycho-affective (TDP 382).

On peut donc faire l'hypothèse que la reformulation orale est un élément de l'*observatoire des pratiques littéraciées*. En effet, son étude, lors d'un atelier d'écriture au CP, permet de rendre compte de l'articulation du lire-écrire-parler et du développement de l'élève.

Cependant, l'étude des reformulations ne suffit pas à rendre compte de ce qui se joue dans les interactions. Nous avons associé à cette étude le « modèle des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b) ainsi que la linguistique de l'énonciation pour trouver des traces de la subjectivité du « sujet écrivain » (Bucheton, 2014). Celui-ci est considéré par l'auteure comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (p. 11). Nous avons montré que l'enseignant était dans une « posture d'accompagnement » dominante ce qui favorisait une « posture réflexive » de l'élève B. Nous faisons l'hypothèse que cette posture d'accompagnement du maître favorise les reformulations de l'élève puisqu'elles sont nombreuses dans les échanges. L'usage du déictique « tu » du maître et du verbe modal « vouloir » de la part du maître (374 : « alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ») impliquent respectivement un « je » de la part de l'élève B ainsi que la prise en compte de la dimension psycho-affective (382 : « j'ai envie d'écrire ... »). Cette dimension paraît fondamentale, car l'élève B est en insécurité scripturale : en effet, il manque de confiance en lui et n'ose pas se lancer (384 : « euh, j'arrive pas »), l'acte d'écrire pouvant être anxiogène pour certains élèves. L'étayage ainsi que l'attitude bienveillante du maître permet à l'élève de modifier son « rapport à l'écriture²¹ » (Barré-De Miniac, 2000), ce qui prouve que la compétence scripturale ne se limite pas à des connaissances sur la langue ou à la maîtrise d'une technique, le rapport à l'écriture en faisant partie (*ibid.*).

Conclusion

À travers l'étude de la reformulation orale, l'analyse linguistique de cet extrait de verbatim dans une des classes les plus efficaces de la recherche *Lire Écrire CP*, montre que :

- La reformulation peut être considérée comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique*, c'est-à-dire pour l'articulation du lire-écrire-parler.
- L'étude de la reformulation dans un observatoire des pratiques littéraciées permet de se rendre compte que la didactique de l'écriture en première année de primaire (CP) est une didactique qui peut être intégratrice quand elle prend en compte le développement linguistique, cognitif et identitaire du sujet écrivain (Bucheton, 2014) qui inclut les compétences en littératie.
- La reformulation de l'enseignant peut être considérée comme un « geste professionnel » langagier qui joue un rôle déterminant dans l'efficacité ainsi que l'équité des pratiques et qui conditionne l'oral réflexif. L'enseignant peut être qualifié de « médiateur de littératie »

²¹ « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p.13).

(*mediator of literacy*²² ou *literacy mediator*), si l'on reprend et traduit un concept issu des *New Literacy Studies* (Baynham, 1995 ; Papen, 2010), et l'étayage consistant à s'ajuster en permanence pour accompagner l'élève lors d'un atelier d'écriture nous semble être un indice d'expertise professionnelle.

Dans le cadre de cet article, nous avons considéré la reformulation orale comme un médium d'enseignement/apprentissage. À l'instar de Lafontaine et Hébert (2015), Garcia-Debanc (2007) et Noyau (2010), nous faisons l'hypothèse qu'elle peut aussi être un objet d'enseignement en formation (Castany-Owhadi, 2015).

Références

- Apothéloz, D. (2005). Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte, in : R. Bouchard & L. Mondada (Eds.), *Les processus de la rédaction collaborative* (pp. 165-199). Paris : L'Harmattan.
- Apothéloz, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. *Recherches linguistiques*, 29, 145-162.
- Barré-De Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices : Investigating literacy in social contexts*. London and New York : Longman.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- Brixhe, D., & Spécogna, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, 103-104, 9-27.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Castany-Owhadi, H. (2015). La reformulation de l'enseignant comme objet d'étude en formation ? Construction dialoguée de récit en maternelle. Communication à la journée d'étude « Gestes langagiers et gestes professionnels dans les activités de lecture et d'écriture », Montpellier, 30 janvier 2015.
- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., & Dreyfus, M. (soumis). *La reformulation orale au sein de l'atelier d'écriture au Cours Préparatoire : Analyse descriptive et comparative dans une visée compréhensive de l'activité de l'enseignant pour l'apprentissage de l'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur, collection Diptyque.

²² « can be defined as a person who makes his or her literacy skills available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes » (Baynham, 1995, p.39).

- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). Parler et écrire pour penser apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs. Paris : PUF.
- Chemla, M.-T., & Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani l'indien solitaire, in : J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs (pp. 99-121). Paris : PUF.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 3, 25-44.
- David, J. (2003). Linguistique génétique et acquisition de l'écriture. *Faits de langue*, 22, 37-45.
- David, J., & Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation, in : P. Bange (Eds.), *L'analyse des interactions verbales*. La Dame de Caluire. Une consultation (pp. 83-98). Berne : P. Lang.
- Dreyfus, M., Soulé, Y., Dupuy, C., & Castany-Owhadi, H. (2017). Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ? *Repères*, 55, 45-64.
- Ehri, L. C. (1989). Movement into word reading and spelling – How spelling contributes to reading, in : J. M. Mason (Eds.), *Reading and Writing Connections*. Boston : MA, Allyn and Bacon.
- Ferreiro, É., & Gómez Palacio, M. (1988). Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon : CRDP.
- Fijalkow, É., & Fijalkow, J. (2001). La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire, in : G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 159-181). Paris : Retz.
- François, F. (1990). La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, (Tome 1 - *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* ; Tome 2 - *Répertoire bibliographique*). Bruxelles-Paris-Montréal : De Boeck Université.
- Garcia-Debanc, C. (2003). Faire écrire les élèves dès le début du CP, in : B. Germain, I. le Guay & N. Robert (Eds.), *Le manuel de lecture au CP. Réflexions, analyses et critères de choix* (pp. 67-77). Paris : Savoir Livre / CNDP.
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle, in : L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 151-168). Rennes : PUR.
- Garcia-Debanc, C. (2012). Synthèse sur la journée d'étude « La reformulation : usages et contextes ». Poitiers : Université de Poitiers. Récupéré du site <<http://uptvpoitiers.fr/program/la-reformulation-usages-etcontextes/video/3470/synthese-de-la-journee-d-etude/index.html>>.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

- Goigoux, R. (2016). Lire et Écrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (IFE) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- Goody, J. (1987). Entre l'oralité et l'écriture. Paris : PUF.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulations dans la consultation le dame de Caluire, in : P. Bange (Eds.), L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation (pp. 15-81). Berne : Peter Lang.
- Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman, in : M. Hébert & L. Lafontaine (Eds.), Littératie et inclusion (pp. 151-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2010). Littératie et école inclusive. Un double défi pour l'école d'aujourd'hui, in : M. Hébert et L. Lafontaine (Eds.), Littératie et inclusion (pp. 1-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 161, 25-43.
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. *Cahiers de linguistique sociale*, 23, 51-83.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langue*, 22, 67-76.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *ASTER*, 33, 81-110.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif », in : J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs (pp. 163-186). Paris : PUF.
- Lafontaine, L., & Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral, in : R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), La didactique du français oral au Québec (pp. 119-140). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2008). La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes : PUR.
- Marin, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque, in : J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement (pp. 77-88). Rennes : PUR.
- Marty, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de Linguistique Appliquée*, 81, 57-70.
- Mauroux, F., David, J., & Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et des interactions didactiques en production écrite au Cours Préparatoire. *Repères*, 52, 121-141.
- Milian, M. (2005). Reformulation : a Means of Constructing Knowledge in Shared Writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 335-351.
- Moreau, A. C., Leclerc, M., & Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : expériences d'enseignement-apprentissage, in : M. Hébert & L. Lafontaine (Eds.), Littératie et inclusion (pp. 37-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(3), 663-683.
- Moussi, D. (2015). Re-formuler... ou comment prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction ? *Recherches*, 62, 51-71.
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S., in : F. François (Eds.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 147-212). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien ?. *Congrès Mondial de Linguistique Française –CMLF 2010, France*, p.553-571.
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers ? The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, 133, 63-82.
- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 8, 137-169.
- Rabatel, A. (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langue*, 22, 27-36.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9, 145-166.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners : A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Totereau, C., & Dreyfus, M. (dir.) (2017). *Littéracie et entrée dans l'écrit. Compétences des élèves et pratiques enseignantes*. Lidil, 55.
- Volteau, S., & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations, in : D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 191-212). Bruxelles : De Boeck.

Biographies des auteurs

Hélène Castany-Owhadi, enseignante spécialisée chargée de l'aide aux élèves en difficulté, est doctorante en Sciences du Langage à l'Université de Montpellier. Sous la direction de Martine Dreyfus et d'Yves Soulé, elle travaille sur la reformulation orale dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Yves Soulé est maître de conférences en Sciences du langage à l'université de Montpellier. Ses recherches concernent la didactique du français – lecture et littérature. Il a participé à l'élaboration du modèle des gestes professionnels et s'intéresse à la dimension langagière de la professionnalité enseignante.

Martine Dreyfus est Professeure émérite en Sciences du langage à l'Université de Montpellier. Ses travaux de recherche actuels portent sur l'analyse des pratiques langagières dans l'enseignement/apprentissage du français, langue maternelle ou première, sur la relation entre gestes langagiers et gestes professionnels, sur les pratiques enseignantes dans le domaine de l'écriture et de la lecture au début de l'école primaire.

Annexe 1

Extrait : « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer »

374. M : (...) qu'est'-ce que tu veux écrire'+/	-auto-répétition (ES ²³ 192)
375. B : XXXX	
376. M : il y a des mamans qui+	-hétéro-répétition avec continuation (ES16) ; (« écrit dans l'oral »)
377. B : <i>aiment</i>	
378. M : aiment,+/ alors comment' ça s'écrit <i>aiment,+/</i> (à l'élève qui est en face de B) tu peux l'aider'+/	-hétéro-répétition (ES377) (« écrit dans l'oral ») -hétéro-reformulation paraphrastique (ES377) (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l' « écrit dans l'oral ».</i>
379. E : oui,+/ <i>a-i-m-,+/</i>	
380.M : <i>a-i-m</i> (gesticulation de la main)	-hétéro-répétition (ES379) (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation gestuelle</i>
381. E et B : e-,+/	
382. B : j'ai envie d'écrire <i>il y a des mamans qui aiment le travail,+/</i>	<u>-hétéro- et auto-reformulation paraphrastique (ES376+377) (« écrit dans l'oral ») ; reformulation avec un commentaire sur l' « écrit dans l'oral ».</u>
383. M : vas-y,+/	
384. B : euh+ j(e) (n')arrive pas,+/	

²³ Énoncé-source

385. M : mais elle vient de te le dire,+/ 386. B : a- (écrit <i>aime</i>)+++++++/ 387. E : a-i- 388. B : ça y est,+/	<u>-hétéro-répétition incomplète à droite (ES379) ;</u> <u>(« écrit dans l’oral »)</u> <u>-auto? -répétition incomplète à droite (ES379) ;</u> <u>(« écrit dans l’oral »)</u>
389. M : alors+ i(l) (y) a plein de mamans qui aiment,+/	-auto-reformulation paraphrastique (ES382) ; (« écrit dans l’oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l’« écrit dans l’oral ».</i>
390. B : s-,+/ 391. M : attends,+/ i(l) (y) a plein de mamans qui aiment,+/ est’-ce que c’est un objet+ une chose,+/	-auto-répétition (ES389) ; (« écrit dans l’oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l’« écrit dans l’oral ».</i>
392. B : non,+/	
393. M : est’-ce que c’est un animal,+/ 394. B : non,+/	
395. M : est’-ce que c’est une personne,+/ 396. B : non,+/	
397. M : qu’est’-ce qu’on va mettre plutôt alors,+/	
398. E : n-t- (ajoute <i>-nt</i> à <i>aime</i>) 399. M : (en lisant avec pointage des mots) Alors+ il y a+ des+ mamans+ qui aiment,+/ qu’est’-ce que tu fais là So.,+/ va au fond de la classe et laisse Sh. travailler ,+/ presse-toi,+/(B continue son écrit) va te mettre+ So.+ va te mettre à la place de Ra.,+/	-hétéro-répétition incomplète à droite (ES382) ; (« écrit dans l’oral ») ; <i>reformulation gestuo-oralo-graphique avec un commentaire sur l’« écrit dans l’oral ».</i> -auto-répétition avec continuation (ES399)

400. B : comment' on écrit travail maitre ,+ / j'ai presque fini,+ / (en lisant avec suivi du crayon) il+ y+ a+ des+ mamans + qui aiment le (en oralisant) travail ,+ /	<u>-auto-reformulation paraphrastique (ES382) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</u> <u>-auto-répétition (ES382) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation gestuo-oralo-graphique</u>
401. M : ben vas-y+ je t'écoute moi ,+++++ / qui aiment le travail ,++++ / moi je peux t'aider pour la fin, mais je (ne) peux pas t'aider pour le début,+ / tu (n)'as pas besoin de moi,+++++++ (B écrit travai) /	-hétéro-répétition (ES382) ; (« écrit dans l'oral »)
402. E : là je (ne) peux pas mettre XX+ il est déjà dans XXX,+ / 403. M : chut+ / je sais ma pauvre XXXX,+ /	
404. B : (a écrit travai) ça y est+ j'ai écrit travail ,+ /	<u>-auto-reformulation paraphrastique (ES382) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</u>
405. M : (à une autre élève) tu te forces,+ / (à B) ALORS,+ / c'est presque ça,+ / non je vais t'aider pour la fin,+ / d'accord'+ / (en relisant tout en pointant du doigt le travai) le+ travail ,+ / il manque juste un l-,+++++++ (B ajoute un l-) / alors t(u) (n)'as pas fini,+ / regarde,+ / relis-moi le début,+ (avec geste de pointage) /	-hétéro-répétition (ES382) ; (« écrit dans l'oral ») ; <u>reformulation gestuo-oralo-graphique</u>
406. B : (en lisant) il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail ,+ /	<u>-auto-répétition (ES382) ; (« écrit dans l'oral ») reformulation oralo-graphique</u>
407. M : et on continue, (le maitre se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit) + / lis,+ /	
408. B : et	<u>-hétéro-répétition incomplète à droite (ES89) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation oralo-graphique</u>

409. M : attends+ (a)ttends ,+/ lis d'abord,+/	-auto-répétition (ES409)
410. B : (en lisant avec suivi du doigt du maitre) et+ des+ mamans+ qui+ etcetera ,+/	<u>-auto-répétition avec continuation (ES89) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation gestuo-oralo-graphique avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</u>
411. M : qui aiment quoi' +/ qui aiment quoi' +/	-hétéro-reformulation paraphrastique (ES410) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</i> -auto-répétition (ES411) ; (« écrit dans l'oral ») <i>reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</i>
412. B : j::: jouer,+/	
413. M : d'accord,+/ (en pointant du doigt sur une ligne) alors tu vas continuer ici+ tu as de la place encore,+/ je te laisse continuer ,+/	-auto-reformulation paraphrastique (ES413)
414. E : j(e) (n')ai plus de place ,+/ maitre,+ / j(e) (n')ai plus de place ,+/	<u>-auto-répétition (ES414)</u>
415. M : ben à la ligne,+/ très bien,+/ je vais venir te voir après Ba., ++++++++/	
416. E : des+ mamans ,+/	<u>-hétéro?-répétition (ES90) ; (« écrit dans l'oral »)</u>
417. M : (à Ha.) viens Ha.,+/ viens vite me montrer ce mot ,+++++/ quel mot' tu n'arrives pas à lire,++++ (Ha. montre cochon)	-auto-répétition avec continuation (ES417)
418. un autre E : cochon,+/	
419. M : cochon ,+++++++/	-hétéro-répétition (ES418)

420. E7 : (en lisant « <i>Il y a des mamans qui</i> ») avec pointage des mots par le maître) il+ y+ a+ des+ mamans+ qui +++++ ++++ (en oralisant) aiment++ leurs enfants,+/	<u>-hétéro-répétition avec substitution (ES30 + 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation gestuo-oralo-graphique</u>
421. M : c'est déjà dans l'histoire ça non un peu,+/ bon+ vas-y,+/ XX commence,+/ il y a des mamans qui aiment leurs enfants+ ET	-hétéro-répétition avec continuation (ES420) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation prosodique</i>
422. E7 : et des mamans qui	<u>-hétéro-répétition avec continuation (ES421) ; (« écrit dans l'oral »)</u>
423. M : qui aiment qui alors,+/ qui aiment qui,+/ i(l) (y) en a qui aiment leurs enfants et i(l) (y) en a d'autres qui aiment qui'+/	-hétéro-répétition avec substitution (ES420) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral »</i> . -auto-répétition (ES423) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral »</i> .
424. E7 : qui aiment leur papa,+/	<u>-hétéro-répétition avec substitution (ES423) ; (« écrit dans l'oral »)</u>
425. M : leurs parents, + / allez vas-y,+/ (en lisant avec suivi du doigt) il y a des mamans qui (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) aiment leurs enfants ET des mamans qui aiment leurs parents,+ (l'élève écrit) /	-hétéro-correction (ES424) ; (« écrit dans l'oral ») -hétéro- et auto- répétition synthèse (ES420+422+424+425) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation gestuo-oralo-graphique et prosodique</i>
426. B : comment on écrit jouer'+/	<u>-auto-reformulation paraphrastique (ES412) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».</u>
427. M : JOU+er	-hétéro-répétition (ES426) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation prosodique</i>
428. B : un g-,+/	

429. M : hum+ hum+ l'autre lettre+ l'autre lettre qui chante [ʒ],+/ l'autre lettre qui chante [ʒ],+/ 	-auto-répétition avec continuation (ES429) -auto-répétition (ES429)
430. B : j-,+ (B écrit <i>j-</i>) /	
431. M : (à une autre élève) tu t(e) rappelles' ce qu'on a dit à Wa.,+/ 432. E : <u>XXXXXX</u> ,+/ 	
433. B : <u><i>j-</i></u> +/ <u><i>JOU-er</i></u> ,+/ 	-auto-répétition (ES430) ; (« écrit dans l'oral ») -hétéro-répétition (ES427) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation prosodique</i> .
434. M : il y a beaucoup de mamans qui aiment (montre <i>aime</i>),+/ qu'est'-ce qu'on met,+/ 435. E : <u>s</u> ,+/ 	-auto-reformulation paraphrastique variation (ES389) ; (« écrit dans l'oral ») ; <i>reformulation gestuelle avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral »</i> .
436. B : <u>maitre</u> c'est le e-t- ou	
437. M : non,+/ 438. E : je (ne) sais pas,+/ 	
439. M : alors c'est le [e]+ e-r-,+/ non (en pointant <i>aiment</i> écrit une première fois),+/ 	
440. B : ça y est,+/ 441. M : qu'est'-ce qu'on met à la fin de la phrase,+/ 	
442. B : un petit point,+ (met un point) / 443. M : tu me la relis' ta phrase en entier,+/ i(l) faut que je voie s'i(l) y a bien tous les mots,+/ 	

444. B : (en lisant « <i>Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer</i> » avec pointage du crayon) il+ y+ a + des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ jouer,+/	<u>-auto- et hétéro- répétition (ES 382+410+411+421) ; (« écrit dans l'oral ») ; reformulation gestuo-oralo-graphique</u>
445. M : parfait,+/ alors maintenant on va en écrire une deuxième,+ (en marquant d'un point le début d'une ligne) / on va en inventer une deuxième,+/ allez,+/	-auto-répétition (ES274-290-296) -auto-reformulation paraphrastique (ES444), mais aussi auto-répétition (ES274-290-300)

Annexe 2

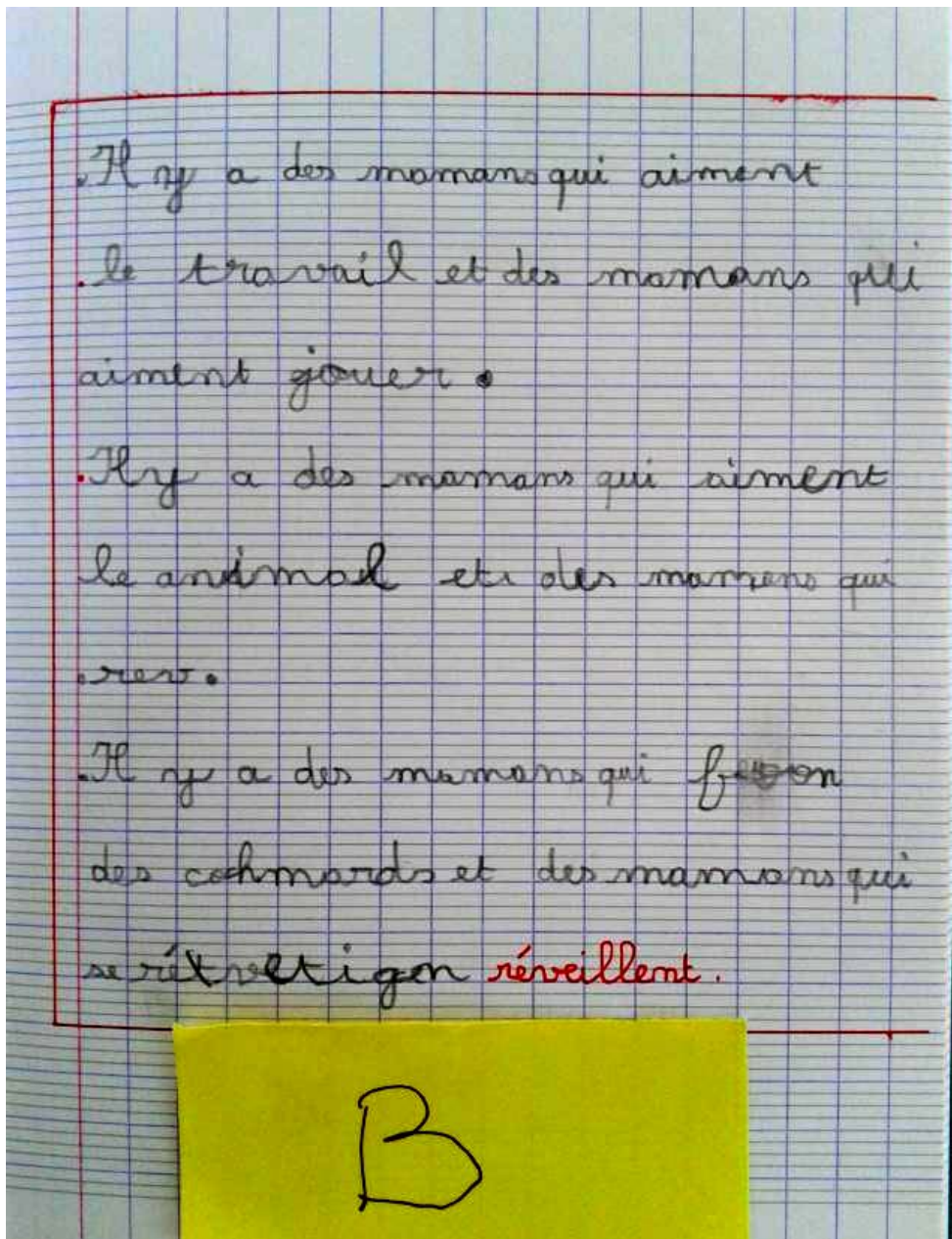
Conventions de transcription

/	fin d'un énoncé
+	pause d'une seconde
,	intonation montante après ce signe
,	intonation descendante après ce signe
OUI, BRAvo	accentuation
oui: bon:: précède	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
A: Tu vas bien <u>depuis la</u> dernière fois	
B: <u>ça va</u>	chevauchement de paroles
(rire)	description d'actions, de gestes, de mimiques (non-verbal)
(bon)jour. prononcé.	() = partie non prononcée. Ici seul jour est prononcé.
X, XX, XXX	mot inaudible d'une ou plusieurs syllabes
<.....>	séquence où la transcription ou l'interprétation est incertaine

	incertaine
<i>en italiques</i>	« écrit dans l’oral »
en gras	reformulation
en bleu	écrit produit par l’élève

Annexe 3

Production d’écrit de l’élève B (IFé, 2013)



Annexe 4

Texte de l'album « Le livre des mamans » de Todd Parr (Bayard jeunesse)

Le livre des mamans.

Il y a des mamans qui conduisent des minibus,
et des mamans qui conduisent des motos.
Il y a des mamans qui portent des jeans,
et des mamans qui sont toujours sur leur trente et un.

Il y a des mamans qui aiment jouer dans la neige,
et des mamans qui aiment jouer sous la pluie.

Mais toutes les mamans adorent s'amuser avec leur enfant !

Il y a des mamans qui aiment danser,
et des mamans qui aiment nager.
Il y a des mamans qui travaillent à la maison
et des mamans qui travaillent dans des bureaux.
Il y a des mamans qui sont artistes,
et des mamans qui savent jouer au foot.

Mais toutes les mamans adorent regarder leur enfant dormir !

Il y a des mamans qui ont les cheveux courts
et des mamans qui ont les cheveux longs.
Il y a des mamans qui aiment cuisiner,
et des mamans qui aiment commander des pizzas.
Il y a des mamans qui vont à la pêche,
et des mamans qui font les boutiques.

Mais toutes les mamans adorent embrasser leur enfant et le prendre
dans leurs bras !

Il y a des mamans qui pilotent des cerfs-volants,
et des mamans qui pilotent des avions.
Il y a des mamans qui chantent des chansons,
et des mamans qui lisent des histoires.

Mais toutes les mamans
aiment leur enfant comme il est !

Annexe 5

Estimation de l'ampleur des effets-classes dans la recherche LireÉcrireCP

A partir de modèles multiniveaux intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et, au niveau 2, l'appartenance à une classe, les statisticiennes ont élaboré la liste des 131 classes de l'échantillon, ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés et elles ont extrait les classes les plus efficaces de l'échantillon (voir Jarlégan, Piquée et Fontanieu, 2016, p.329 et suiv. dans le rapport *LireÉcrireCP*).

Perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un service de garde en milieu scolaire : le cas d'une école montréalaise

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières

EMMANUELLE SOUCY

Université du Québec en Outaouais

Résumé

En tant que modèles linguistiques, tous les acteurs de l'école ont un rôle à jouer dans le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, une compétence de premier plan en littératie. C'est notamment le cas du personnel des services de garde en milieu scolaire (SGMS) (Cloutier, 2012; Berthiaume, 2016). Actuellement, nous en savons très peu sur la compétence à communiquer oralement de ce personnel et sur les perceptions de ce dernier quant à l'utilisation de la langue orale en milieu scolaire (Bergeron, Dumais, Harvey & Nolin, 2015). Afin d'explorer cette zone d'ombre de la recherche, nous avons mené une recherche exploratoire qui avait pour objectif de décrire les perceptions du personnel d'un SGMS d'une école primaire montréalaise quant à sa compétence à communiquer oralement.

Mots-clés

communication orale, compétence, service de garde en milieu scolaire, éducateur, surveillant du dîner

Introduction

Au Québec, depuis la fin des années 1970, on retrouve dans la plupart des écoles primaires un service de garde¹. Ce service de garde en milieu scolaire (SGMS) est un service éducatif complémentaire à ceux fournis par l'école et il est administré par cette dernière ainsi que par la commission scolaire (Giguère & Desrosiers, 2010). Le SGMS est offert aux enfants de 4 à 12 ans. Des éducatrices et des éducateurs, qui ont habituellement un diplôme d'études collégiales en service de garde, sont responsables des enfants avant le début des classes, le midi et après la fin des classes (environ six heures par jour²) pour un ratio d'un adulte pour 20 enfants. Des surveillantes et surveillants du dîner peuvent également être présents le midi. Les membres du personnel des SGMS, tant les éducatrices et éducateurs en services de garde que les surveillantes et surveillants du dîner, accompagnent les enfants dans leur développement et « jouent un rôle de socialisation important auprès [d'eux], témoignant de l'extension du rôle social de l'école » (Caron, 2016, p. ii). Le personnel des SGMS participe donc au développement des compétences des enfants du préscolaire et du primaire, et il est un partenaire du personnel enseignant

¹ Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2006), plus de 80% des écoles primaires du Québec avaient un service de garde en milieu scolaire en 2004-2005.

² Lors des journées pédagogiques, le SGMS peut avoir une durée d'ouverture d'environ 11 heures (Berger, Héroux & Shéridan, 2012).

(Berger, Héroux & Shéridan, 2012). En effet, le personnel des SGMS doit « veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 2). Malgré ce rôle majeur auprès des enfants, nous en savons très peu sur les compétences de ce personnel, plus particulièrement en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement, une compétence essentielle dans le cadre de cette profession (Bergeron *et al.*, 2015; Berthiaume, 2016). Cette contribution fait état d'une recherche exploratoire menée auprès de 12 sujets d'un SGMS d'une école primaire montréalaise. Il est question de leurs perceptions quant à leur compétence à communiquer oralement, une compétence de premier plan en ce qui concerne la littératie (Dumais, 2015; Dumais, Soucy & Plessis-Bélair, 2017).

Problématique

Malgré une croissance importante des SGMS au Québec - le nombre de SGMS a presque quadruplé entre 1986 et 2010 passant de 422 SGMS à 1581 SGMS (Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, 2011) -, peu de chercheurs se sont intéressés au cours des dernières années à ce qui se fait au sein des SGMS, aux apports de ces derniers auprès des enfants ainsi qu'à la formation et aux compétences du personnel des SGMS. En effet, « sur le plan de la recherche, les services de garde en milieu scolaire ont été négligés » et « les effets de la fréquentation de ces services demeurent mal connus » (Giguère & Desrosiers, 2010, p.16). De plus, « les études sur la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire sont plus rares » (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012, p. 28).

Les quelques recherches qui ont été menées en lien avec les SGMS au cours des dernières années ont fait état de certains problèmes importants. Parmi ces derniers, on relève entre autres une fréquence peu élevée de rencontres entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant pendant l'année scolaire (Tessier, Turcotte, Perreault, Beaudoin & Berrigan, 2016). Certaines recherches (Levasseur & Tardif, 2005; Chalifoux, Myre-Bisaillon & Bergeron, 2014; Sorel Étienne, Lambert Deubelbeiss & Rousseau, 2015) mentionnent même une absence de moments d'échanges sans la présence des enfants. De cette situation résulterait un manque d'informations partagées entre les enseignants et le personnel des SGMS (plan d'intervention associé à un élève, comportements inadéquats d'un enfant, problématiques particulières, mesures disciplinaires, etc.), ce qui occasionnerait une méconnaissance des réalités vécues au service de garde et en classe pour chacun (CSÉ, 2017). Cette situation rendrait « difficile la continuité éducative souhaitée auprès des enfants qui fréquentent les deux milieux » (Chalifoux *et al.*, 2014, p. 45) et causerait un manque de cohésion entre le personnel des SGMS et les enseignants dans l'application des règles (Tessier *et al.*, 2016). Un autre problème soulevé concerne les interventions à faire auprès des enfants plurilingues. « Le personnel des services de garde est parfois démuné devant les besoins de ces enfants et [...] il bénéficie rarement d'un soutien analogue à celui qui est offert en classe » (CSÉ, 2006, p. 46). La situation est similaire pour les enfants ayant des besoins particuliers (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006). Enfin, un élément problématique relevé à quelques reprises dans les écrits concerne le partage des locaux entre le personnel enseignant et le personnel des SGMS, notamment en raison d'un manque de temps pour discuter des règles à suivre dans les

locaux (Cayouette, 2017). Cette situation serait une source de conflits à l'intérieur des équipes-écoles (Berger *et al.*, 2012). La communication semble être au centre de plusieurs de ces problèmes vécus dans les SGMS.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qui a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation, s'est spécifiquement intéressé au moins à deux occasions aux SGMS (CSÉ, 2006 et 2012). Des défis à relever ont été proposés pour améliorer la qualité des SGMS et des leviers ont été retenus pour y arriver. Rehausser les compétences du personnel des SGMS fait partie de l'un des six leviers que proposait en 2006 le Conseil supérieur de l'éducation pour améliorer la qualité des services offerts : « Rehausser les exigences de formation pour l'obtention d'un poste et favoriser l'accès à la formation continue. » (CSÉ, 2006, p. 61). « Le Conseil estime que la mission des services de garde en milieu scolaire ne peut se réaliser pleinement qu'à la condition que le personnel possède les compétences nécessaires pour la mettre en œuvre » (CSÉ, 2006, p. 61). Parmi les compétences essentielles pour le personnel des SGMS, nous retrouvons la compétence à communiquer oralement (Berger *et al.*, 2012; Berthiaume, 2016). Les rares recherches qui se sont intéressées à cette compétence mentionnent la nécessité de développer cette dernière chez le personnel des SGMS (Myre-Bisaillon & Chalifoux, 2013).

Actuellement, des recherches sont nécessaires afin de documenter les compétences et le rôle éducatif des éducateurs en SGMS (Manningham, 2008; Chalifoux *et al.*, 2014). Plus précisément, on parle d'un vide théorique en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS (Bergeron *et al.*, 2015) et d'une priorité dans les recherches à venir (Myre-Bisaillon & Chalifoux, 2013). La qualité des interventions à l'oral avec les enfants et avec les parents est d'une très grande importance (CSÉ, 2006; Berger *et al.*, 2012) et nécessite qu'on s'y attarde afin de pouvoir mieux encadrer et former le personnel des SGMS (CSÉ, 2006; Manningham, 2008). Ce constat nous a amenés à nous poser la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions du personnel d'un SGMS d'une école primaire montréalaise quant à sa compétence à communiquer oralement?

Cadre théorique

Pour pouvoir bien fonctionner dans la société et s'adapter aux nombreux changements qui peuvent survenir sur le marché du travail, tout individu doit avoir un niveau de compétences en littératie suffisamment élevé et être en mesure de poursuivre le développement de ces dernières dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Dumais, 2015; Lafontaine & Pharand, 2015). Nous entendons par littératie « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau & Laroui, 2016, p. 1). Parmi les compétences qui font partie du concept de littératie, la compétence à communiquer oralement est reconnue comme une composante essentielle de ce concept (Allen, 2014; Soucy, 2016). En effet, savoir communiquer oralement est une compétence de premier plan dans la société actuelle (Dumais, 2015). Elle « englobe les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute, les interactions sociales dans des situations de communication scolaires ou extrascolaires ainsi que les liens étroits entre ces paramètres » (Lafontaine & Pharand,

2015, p. 3), des éléments essentiels à maîtriser pour le personnel des SGMS (Berthiaume, 2016; Soucy & Dumais, 2017).

Tous les acteurs de l'école doivent avoir une maîtrise suffisante de la compétence à communiquer oralement, dont le personnel des SGMS (Berger *et al.*, 2012). En effet, ce personnel joue un rôle de modèle linguistique auprès des enfants. « Il est donc important que les différents intervenants qui interagissent auprès de l'enfant s'attardent à la qualité de leur propre langage » (Cloutier, 2012, p. 75). Ce rôle de modèle linguistique est encore plus important en milieu plurilingue et en milieu défavorisé puisque l'école peut être le seul endroit où le français est utilisé et où un registre de langue standard peut être entendu (CSÉ, 1996). De plus, certains enfants peuvent passer autant de temps en classe qu'au SGMS dans une journée (Myre-Bisaillon, Chalifoux, Lapointe-Garant, Dionne & Rodrigue, 2014; Dumais & Soucy, 2016). La compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS peut donc avoir une influence considérable sur cette même compétence chez les enfants. Également, puisque le SGMS a le mandat de poursuivre le projet éducatif de chaque école où il est implanté, le personnel des SGMS est considéré comme un partenaire du personnel enseignant dans le développement global de l'enfant (CSÉ, 2006; Myre-Bisaillon *et al.*, 2014). Ce partenariat permet également le développement des compétences transversales au cœur de l'école québécoise, ce qui inclut la compétence reliée à la communication (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001; Berger *et al.*, 2012).

Le personnel des SGMS joue aussi un rôle important dans la relation école-famille-communauté, notamment en raison des interactions orales avec les parents (CSÉ, 2006; Berger *et al.*, 2012). De façon générale, les éducatrices et les éducateurs des SGMS « ont la possibilité de parler aux parents matin et soir, d'en connaître un peu plus sur la famille, sur les habitudes des enfants et sur les méthodes d'intervention choisies à la maison » (Berger *et al.*, 2012, p. 50). Ces contacts avec les parents s'avèrent encore plus déterminants en milieu plurilingue et pluriethnique (CSÉ, 2006; Berger *et al.*, 2012). En effet, pour plusieurs familles immigrantes, le personnel des SGMS est le premier contact avec la culture québécoise et le contact le plus régulier, faisant en sorte que ce personnel devient une référence et contribue, de façon volontaire ou non, à l'intégration de ces familles au système scolaire québécois et à la société québécoise (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006). Le personnel des SGMS est donc un acteur de premier plan en ce qui concerne le lien entre l'école et la famille (le personnel fournit diverses informations sur les enfants et l'école aux parents), et cela passe par la communication orale (Baillargeon, Caouette & Darveau, 1990).

Puisque la compétence à communiquer oralement est une compétence importante dans le travail du personnel des SGMS (rôle de modèle linguistique, interaction avec les enfants et les parents, etc.) et que nous en savons très peu à propos de cette compétence spécifique chez ce personnel scolaire, nous avons souhaité explorer cette zone d'ombre de la recherche. Nous avons donc mené une recherche exploratoire qui avait comme objectif de décrire les perceptions du personnel d'un SGMS d'une école primaire montréalaise quant à sa compétence à communiquer oralement. Cette exploration des perceptions de cette compétence apportera un nouvel éclairage, c'est-à-dire des données scientifiques, qui pourront être un point de départ pour améliorer la formation initiale et continue du personnel des SGMS et, par le fait même, les compétences en littératie de ce personnel.

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie employée pour répondre à l'objectif de recherche, soit décrire les perceptions du personnel d'un SGMS d'une école primaire montréalaise quant à sa compétence à communiquer oralement.

Type de recherche

Nous avons mené une recherche de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) et de nature descriptive (Gaudreau, 2011). Elle peut également être qualifiée d'exploratoire (Savoie-Zajc, 2011). En effet, la recherche exploratoire est utilisée par les chercheurs lorsqu'ils possèdent très peu d'informations préalables sur une situation ou un objet de recherche et qu'ils souhaitent en avoir une compréhension préliminaire, ce qui est notre cas.

Sélection du SGMS

Pour mener cette recherche exploratoire, nous souhaitons travailler avec un SGMS qui avait plus de 10 personnes à son emploi pour nous garantir un minimum de participants. Une invitation a été lancée par courriel à l'automne 2015 à toutes les directions d'écoles primaires d'une commission scolaire de l'île de Montréal par une personne responsable de la recherche dans cette commission scolaire. Nous avons obtenu une seule réponse à cette invitation. C'est donc ce SGMS qui a été choisi. Il s'agit d'un échantillonnage de convenance (Gaudreau, 2011; Fortin & Gagnon, 2016).

Sujets de la recherche

Cette recherche a été menée à l'hiver 2016 auprès de 12 employés d'un SGMS d'une école primaire en milieu défavorisé, plurilingue et pluriethnique de l'île de Montréal. Parmi les 12 sujets, nous retrouvons 1 technicien (responsable du service de garde), 6 éducateurs en service de garde (5 femmes et 1 homme), 4 surveillants du diner (3 femmes et 1 homme) ainsi que 1 femme qui occupe un emploi d'éducatrice en SGMS en fin de journée dans l'école où a eu lieu la recherche et un emploi de surveillante du diner dans une autre école. Les 12 sujets ont des formations variées. Le tableau 1 présente l'ensemble des formations déclarées selon l'emploi occupé pour les 12 sujets.

Tableau 1

Formations déclarées selon l'emploi occupé pour les 12 sujets

Emploi	Formation
Responsable du service de garde, éducatrice et éducateur en service de garde ³	-Attestation d'études professionnelles (AEP) : service de garde (2) -Diplôme d'études professionnelles (DEP) : cuisine (1); pâtisserie (1); service de garde (2) -Attestation d'études collégiales (AEC) : éducation à l'enfance (2) -Diplôme d'études collégiales (DEC) : sciences humaines (1); interventions en loisir (1); service de garde (1) -Certificat : petite enfance (1); préposée aux bénéficiaires (1); bureautique (1) -Baccalauréat : éducation préscolaire et enseignement primaire (1); enseignement de l'espagnol (1)
Surveillante et surveillant du diner	-Attestation d'études collégiales (AEC) : service de garde (1) -Diplôme d'études collégiales (DEC) : écologie (1) -Baccalauréat : psychologie (1); gestion et commerce (1)

Les 12 sujets ont indiqué avoir une ou plusieurs de ces langues comme langue maternelle : français (4), arabe (2), berbère (2), anglais (1), créole (1), espagnol (1), portugais (1), tamoul (1) et iranien (1). Ils ont en moyenne 5,1 années d'expérience de travail dans un SGMS. Les éducatrices et éducateurs en service de garde travaillent en moyenne 23 heures par semaine alors que les surveillantes et surveillants du diner travaillent en moyenne 7,75 heures par semaine. Sept sujets ont mentionné n'avoir jamais suivi de formation sur la langue orale ou la compétence à communiquer oralement, quatre ont indiqué avoir suivi une formation sur la langue orale ou la compétence à communiquer oralement et un sujet n'a pas répondu à cette question.

Collecte des données

La collecte des données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire, d'observations non participantes et d'entrevues semi-dirigées.

³ Nous avons inclus le technicien (responsable du service de garde) aux éducatrices et éducateurs en service de garde pour éviter que ce sujet puisse être identifié. De plus, nous avons inclus l'éducatrice en service de garde qui occupe aussi un emploi de surveillante du diner dans une autre école à cette catégorie pour éviter qu'elle puisse être identifiée et parce qu'elle occupait un emploi d'éducatrice en service de garde dans l'école où a eu lieu la recherche.

Le questionnaire comportait trois sections. Une première section collectait des données sociologiques (sexe, formation, type d'emploi, années d'expérience, langue maternelle, etc.). La deuxième section était constituée de quatre questions qui comportaient chacune plusieurs affirmations où les sujets devaient déterminer une réponse à l'aide d'une échelle de Likert à quatre choix (« très à l'aise », « à l'aise », « plus ou moins à l'aise », « pas du tout à l'aise »), et ce, afin d'éviter un biais de tendance centrale. Ils avaient la possibilité de répondre « N/A » lorsque l'affirmation ne s'appliquait pas à eux. Cette deuxième section comportait aussi trois questions à développement (les sujets devaient expliquer leurs réponses à l'écrit). Les questions de cette deuxième section du questionnaire ont été inspirées en partie de questionnaires utilisés dans le cadre de recherches sur la compétence à communiquer oralement de futurs enseignants (Mottet, 2009; Messier, Dumais & Viola, 2012) et d'écrits sur le travail effectué par le personnel des SGMS (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006; Sorel Étienne *et al.*, 2015). Enfin, la troisième section demandait aux sujets s'ils souhaitaient participer à la phase deux de la recherche. Elle consistait à faire une entrevue semi-dirigée et à enregistrer leurs interactions orales, lors de leur quart de travail, pendant deux journées, à l'aide d'un micro-cravate et en présence d'un chercheur. Sur une possibilité de 17 membres du personnel du SGMS (8 éducatrices et éducateurs, 1 technicien et 8 surveillantes et surveillants du diner), 12 personnes ont accepté⁴ de répondre au questionnaire. Mentionnons que le questionnaire a été validé auprès de trois éducatrices en SGMS d'une autre commission scolaire avant d'être utilisé dans le cadre de cette recherche. Les éducatrices qui ont participé à la validation ont mentionné la nécessité de bien contextualiser la recherche et de faire part des intentions de cette dernière pour éviter que le personnel du SGMS se sente jugé. Nous avons tenu compte de ces remarques lors de la passation du questionnaire. Nous avons également revu la présentation de certaines questions et expliqué quelques mots qui n'étaient pas clairs pour elles.

Une observation non participante a été effectuée. Elle consistait à observer, à enregistrer à l'aide d'un micro-cravate et d'un enregistreur portatif, et à noter dans une grille d'observation ce que les chercheurs voyaient et entendaient sans intervenir dans les activités des participants et en se tenant à l'écart. L'observation avait pour but de décrire « les comportements et les expériences des personnes comme ils se présentent dans leurs milieux naturels » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 201). Les deux chercheurs souhaitaient donc mieux comprendre le travail du personnel de ce SGMS et les réponses fournies dans le questionnaire en plus de pouvoir observer en temps réel la compétence à communiquer oralement des sujets. Ils ont noté tant ce qu'ils entendaient que ce qu'ils voyaient (ce qui inclut les éléments non verbaux de l'oral comme les gestes et le regard). Quatre sujets ont accepté d'être observés et enregistrés : une éducatrice en service de garde, un technicien ainsi qu'une surveillante du diner et un surveillant du diner. Les observations ont eu lieu pendant huit jours, à raison de deux journées d'observation par sujet. Chacun des chercheurs observait un sujet à l'une des deux journées. Les chercheurs étaient présents

⁴ Malgré toutes les mesures mises en place pour expliquer la recherche et pour rassurer les participants quant à la confidentialité des données, cinq personnes ont refusé de répondre au questionnaire par peur de perdre leur emploi (propos émis par les personnes). En effet, quatre personnes sur cinq étaient surveillantes et surveillants du diner, un emploi précaire, et les cinq personnes n'avaient pas le français comme langue première. Elles avaient peur d'être jugées en ce qui concerne leur compétence à communiquer à l'écrit et à l'oral, et que cela ait une incidence sur leur emploi.

pendant tout le quart de travail des sujets (de 7 h à 18 h pour certains et 90 minutes seulement pour d'autres). Mentionnons que les deux chercheurs se sont exercés à observer dans une autre école pendant une demi-journée avant d'observer les quatre participants. Cela a permis de valider la grille d'observation et de comparer les observations écrites des deux chercheurs afin d'assurer une certaine uniformité entre celles-ci tant en ce qui concernait le contenu que la façon de noter.

Après avoir fait l'analyse des données du questionnaire et après l'observation des quatre sujets, les chercheurs ont mené des entrevues. Il s'agissait d'entrevues semi-dirigées à l'aide de questions ouvertes dans le but de mieux comprendre les réponses du questionnaire ainsi que les observations effectuées chez les quatre sujets observés. Parmi les 12 sujets qui ont répondu au questionnaire, 8 ont accepté de faire des entrevues (1 technicien, 4 éducatrices et éducateurs en service de garde, ainsi que 3 surveillantes et surveillants du diner), ce qui inclut les 4 sujets observés.

Analyse des données

Pour ce qui est de l'analyse des données, c'est principalement l'analyse de contenu qui a été utilisée (L'Écuyer, 1987; Bardin, 2009). Des unités de sens ont été sélectionnées à partir des réponses des questions à développement du questionnaire, des verbatim des entrevues et des grilles d'observation à la suite des observations non participantes, et ce, afin de leur attribuer un ou plusieurs descripteurs. Pour le choix des descripteurs, le modèle mixte a été privilégié, car il permet d'avoir des descripteurs préexistants auxquels d'autres sont ajoutés en cours d'analyse ou sont retirés (L'Écuyer, 1987; Sauvé, 1992). Les descripteurs préexistants ont été déterminés à partir des thèmes des questions du questionnaire. Pour nous assurer de la fiabilité interne du codage, nous avons procédé à un recodage intrajuge (Miles & Huberman, 2003). Quant aux réponses chiffrées du questionnaire (selon une échelle de Likert), nous avons utilisé le logiciel Excel pour compiler les données.

Résultats

Dans cette section, les résultats de la recherche sont présentés selon sept grands thèmes qui ont émergé de l'analyse de contenu. Les données issues du questionnaire, des observations et des entrevues semi-dirigées sont donc exposées conjointement.

La responsabilité du personnel du SGMS quant à la langue orale des élèves

Dans le questionnaire, lorsqu'on demande aux éducateurs et aux surveillants⁵ s'ils croient avoir une responsabilité en ce qui concerne le développement de la langue orale des élèves, les 12 répondants affirment que oui. L'explication la plus commune semble être que ces derniers considèrent qu'ils ont un rôle éducatif à jouer. À cet égard, un participant rapporte même qu'il porte une certaine responsabilité, car cela fait partie du développement global des élèves. Lorsqu'on s'attarde au contenu des entrevues, les réponses données par le personnel du service de garde viennent confirmer les réponses du questionnaire : « Je pense que quand tu passes 4-5 heures par jour avec un enfant [...], je pense que oui, pour

⁵ Nous utiliserons maintenant seulement le masculin lorsqu'il est question d'éducateurs et d'éducatrices ainsi que de surveillants et de surveillantes du diner afin d'alléger le texte et d'assurer la confidentialité des sujets.

moi je fais comme si j'étais un prof, c'est important de bien s'exprimer avec les enfants⁶. » (S3⁷) et « Évidemment parce que nous sommes une complémentarité de l'éducation de ces élèves qui nous sont confiés après bien sûr l'autorité parentale et les enseignants » (E1).

Être un modèle linguistique

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux répondants s'ils pensaient que leur propre façon de s'exprimer à l'oral avait une influence sur la langue orale qu'utilisent les enfants. Neuf sujets ont répondu par l'affirmative alors que trois sujets (un surveillant du diner et deux éducateurs) ne pensaient pas avoir d'influence sur la langue orale des enfants. Toutefois, seulement huit personnes ont donné une réponse explicative et il s'agit de répondants qui croyaient avoir une influence. Certains considèrent que leur influence vient du fait qu'ils sont des modèles pour les élèves : « Lorsque je m'adresse aux enfants, je suis un modèle, alors j'ai beaucoup d'influence » (E3) et du fait que les enfants ont tendance à répéter ce qu'ils disent : « Si on leur donne une consigne, les enfants répètent souvent mots pour mots ce qu'on leur a dit » (S2). D'autres font ressortir qu'ils peuvent guider et corriger les élèves : « Oui, car je peux corriger ou guider leurs choix de mots pour s'exprimer » (S4).

Les résultats de l'entrevue abondent dans le même sens. À l'exception d'un surveillant du diner, l'ensemble du personnel interrogé considère qu'il est important d'avoir un langage adéquat afin d'être un modèle auprès des enfants. Le personnel reconnaît que les enfants auront tendance à reproduire ce qu'ils entendent, comme l'explique S2 : « ... ils absorbent qu'est-ce qu'on dit, de la manière qu'on le dit, ils vont le dire tel quel après, si on le dit tout croche, ils vont nous le dire tout croche ». Puisque les enfants de l'école où a eu lieu la recherche ont rarement le français comme langue maternelle, il est essentiel d'utiliser un vocabulaire précis et d'émettre des messages clairs selon les sujets qui ont participé aux entrevues. Parmi les gens interrogés, seul un surveillant (S3) du diner ne semble pas se préoccuper d'être un modèle linguistique. Selon ses propos, le respect que les élèves ont à son égard est plus important que le modèle qu'il pourrait être dans sa façon de communiquer et dans le choix de ses mots. Considérant le peu de temps qu'il passe avec les enfants et surtout le peu de discussions qu'il entretient avec eux, il ne croit pas que sa manière de s'exprimer puisse avoir une influence sur la communication orale des élèves.

« Les enfants respectent beaucoup leur surveillant de diner. Est-ce qui prend le surveillant de diner comme un adulte qui veut le suivre l'exemple? Moi je dis que non, la plupart non. C'est juste un surveillant de diner, c'est juste quelqu'un qui est là pendant l'heure du lunch, et puis qui regarde, et puis qui chicane quand il fait quelque chose qui n'est pas bon. Alors non, pas beaucoup d'influence, mais ça dépend aussi du surveillant » (S3).

⁶ Nous retranscrivons chaque fois les propos tels qu'ils ont été écrits dans les questionnaires et entendus dans les entrevues.

⁷ Lorsque des verbatims ou des extraits du questionnaire sont présentés, nous utilisons la lettre « S » accompagnée d'un chiffre pour indiquer qu'il s'agit de propos de surveillantes ou des surveillants du diner et la lettre « E » accompagnée d'un chiffre pour indiquer qu'il s'agit d'une éducatrice ou d'un éducateur en service de garde ou bien du technicien.

Un éducateur (E3) mentionne qu'il serait pertinent d'utiliser la langue française en tout temps à l'école, car il constate parfois que certains membres du personnel du SGMS se parlent entre eux dans une autre langue que le français, ce qui, selon ses dires, n'offre pas un bon modèle et n'encourage pas l'apprentissage du français pour les enfants : « [les] éducatrices ou éducateurs, dans la cour d'école, parlaient souvent entre eux leur langue, alors ça favorise pas, je trouve, les, en tout cas les, la communication en français oral. » (E3) Cela pourrait aussi occasionner des difficultés dans la résolution de conflits pour les enfants.

« En principe on va s'adresser en français lorsqu'il y a un problème tout ça, mais ce qui arrive c'est que souvent, c'est que admettons les enfants qui sont russes s'il y a une éducatrice russe va parler à l'enfant qu'il y a une petite bagarre, quelque chose, elle va sûrement parler en russe. Et des fois, l'autre enfant, il n'est pas russe alors il ne comprend même pas ce qui se passe, alors ça coupe. Moi je trouve, ça coupe la communication aussi la résolution de conflits » (E3).

Lors des observations, nous avons entendu à quelques reprises des membres du personnel s'exprimer dans une autre langue que le français en présence des enfants. De plus, nous avons pu observer que certains membres du personnel portaient une attention particulière à la langue orale. Trois des quatre personnes observées ont fait des interventions au niveau de la langue orale des enfants : reformulation de leurs propos pour être mieux compris et demande de reformulation aux enfants pour mieux comprendre, demande de précisions, utilisation du mot juste, recherche d'un mot en français pour remplacer l'utilisation d'un mot en anglais, échanges sur la meilleure façon de dire une insatisfaction à un ami et aux parents, etc. Par exemple, un sujet a demandé à un enfant de préciser ce qu'il souhaitait dire puisqu'il utilisait le déictique « ça » et le mot « affaire » pour parler d'un vêtement d'hiver (tuque) et qu'il était difficile de comprendre le propos. À un autre moment, un des participants observés a reformulé les paroles d'un enfant pour s'assurer de sa compréhension. L'enfant a dû redire en d'autres mots son propos puisque la reformulation du participant ne reflétait pas ce que l'enfant souhaitait exprimer. L'enfant a donc utilisé d'autres mots pour mieux se faire comprendre.

La capacité à s'exprimer clairement et correctement à l'oral

Dans le questionnaire, nous avons posé la question suivante aux 12 sujets : « De façon générale, vous considérez-vous comme une personne qui s'exprime clairement et correctement à l'oral? Expliquez. » Les 12 sujets ont répondu par l'affirmative, mais seulement 6 personnes ont expliqué par écrit pourquoi. Dans leurs explications, les sujets semblent associer « une expression claire et correcte à l'oral » à la compréhension qu'ont les enfants de leurs consignes : « Parce que les enfants écoutent très bien mes consignes par la suite. » (E6) et « J'aissaye [sic] de donner des consignes claires avec des mots adaptés à l'âge des enfants » (E3). Pour un surveillant du diner, une expression claire et correcte à l'oral semble essentiellement être associée à la compréhension du propos par les enfants : « Mon français est accenté et occasionnellement gramaticament pas correct mais je parle dans un façon que les enfants me comprendre » (S3).

Les entrevues ont permis d'en apprendre davantage à ce propos. Entre autres, le surveillant du diner S3 a nuancé sa réponse en faisant des liens avec les apprentissages que les enfants pourraient faire en l'entendant parler : « Je peux pas dire que les enfants vont

apprendre à parler français correctement à cause qu'ils suivent mon exemple. Je peux le donner un exemple dans un autre sens, mais pas parler français correct. C'est pas mon capacité de faire ça, parce que je ne suis pas assez bon en français pour faire ça » (S3). Un autre surveillant est conscient qu'il utilise des mots en anglais, mais cela ne change pas sa perception quant à sa capacité de s'exprimer clairement et correctement à l'oral : « Je pense que je parle quand même assez correctement. Je fais pas trop d'erreurs, des fois c'est plus facile des mots en anglais, surtout "le fun", ou des anglicismes qu'on est habitué de dire, mais habituellement j'essaye de parler bien avec les enfants » (S6).

Lors des observations que nous avons menées et lors des entrevues, nous avons parfois eu de la difficulté à bien comprendre les propos du personnel du SGMS et certains faisaient des erreurs à l'oral (entre autres en ce qui a trait aux accords en genre et en nombre et au choix des mots) selon ce qui pourrait être attendu d'un modèle linguistique (Mottet & Gervais, 2007).

Les personnes qui influencent la communication orale des enfants

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux 12 répondants d'indiquer le niveau d'influence de 6 personnes sur la communication orale des enfants. Ils devaient indiquer sur une échelle de 1 à 4 le niveau d'influence de ces personnes, 1 étant beaucoup d'influence et 4 peu d'influence. Nous avons calculé le pointage obtenu pour chacune des personnes (plus le pointage est bas, plus la personne a de l'influence sur la communication orale des enfants et plus le pointage est élevé, moins elle a d'influence). Les enseignants (12 points) et les parents (13 points) seraient les personnes ayant le plus d'influence sur la communication orale des enfants selon les 12 répondants. Les autres enfants suivraient de près avec 17 points. Ce serait les surveillants du diner (27 points) qui auraient le moins d'influence sur la communication orale des enfants selon les 12 répondants. La direction d'école (24 points) arriverait en cinquième position, précédée par les éducateurs en quatrième position (23 points) (voir tableau 2).

Tableau 2

Ordonnancement des personnes qui ont le plus d'influence sur la communication orale des enfants

Position	Personnes
1	Les enseignants
2	Les parents
3	Les autres enfants
4	Les éducateurs
5	La direction de l'école
6	Les surveillants du diner

Nous avons questionné les huit sujets qui ont accepté de participer aux entrevues afin de mieux comprendre ce classement. À la suite de l'analyse des entrevues, ces résultats pourraient, entre autres, s'expliquer par le temps passé par les personnes en compagnie des enfants. En effet, quatre des participants de l'entrevue ont clairement mentionné que ceux qui passent le plus de temps avec les enfants ont plus d'influence sur leur communication orale : « Moi, je pense qu'ils [les parents] ont une influence là, c'est sûr que naturellement

ils passent plus de temps les enfants avec leurs parents » (E2). La même explication est donnée par E5 pour expliquer le fait que les éducateurs ont une plus grande influence que les surveillants du diner : « je pense que les éducateurs c'est beaucoup plus, parce que je fais un poste de surveillante de diner dans une autre école, éducatrice ici, je vois que les enfants ici, ils m'écoutent mieux parce que je passe beaucoup plus de temps avec eux, parce que le diner, je passe à peu près une heure ». Un surveillant abonde dans le même sens : « Les éducateurs ils ont beaucoup plus de temps avec les enfants qu'un surveillant » (S3). Pour E2, les membres de la direction de l'école ont moins d'influence, car les enfants « vont juste leur avoir dit bonjour une fois dans l'année puis c'est tout » et « y'ont pas à intervenir à tous les jours avec eux » (E2). Une autre explication de ce classement concernerait le statut de la personne dans l'école. Les enseignants auraient une plus grande influence sur la communication orale des élèves de par la valeur que ces derniers accordent à leur enseignant : « ... ils sont beaucoup plus attentifs aux enseignants par rapport aux éducatrices, aux surveillants du diner... » (E5).

Le niveau d'aisance à communiquer dans différentes situations

Dans le questionnaire, trois questions concernaient le niveau d'aisance à communiquer oralement dans des contextes 1) impliquant des enfants, 2) impliquant des parents et 3) impliquant des collègues. Une liste de situations était associée à chacun des contextes et les sujets devaient indiquer de 1 à 4 leur niveau d'aisance (1 : très à l'aise; 2 : à l'aise; 3 : plus ou moins à l'aise; 4 : pas du tout à l'aise; N/A : ne s'applique pas). Les résultats du questionnaire nous indiquent que le personnel est davantage à l'aise de communiquer avec les enfants. C'est la communication avec les autres collègues qui leur semble la moins aisée. Voici les contextes en ordre d'aisance selon les huit sujets et quelques explications.

1. Aisance à communiquer dans des contextes impliquant les enfants.

Ils sont à l'aise ou très à l'aise dans presque toutes les situations. Ils sont un peu moins à l'aise de communiquer lorsqu'il faut gérer les déplacements dans l'école et lorsqu'il y a un conflit entre eux et l'enfant.

2. Aisance à communiquer dans des contextes impliquant les parents.

Ils sont à l'aise ou très à l'aise d'entrer en contact avec les parents ou de leur parler positivement de leur enfant. Ils sont cependant plus ou moins à l'aise lorsqu'il faut rapporter des événements négatifs.

3. Aisance à communiquer dans des contextes impliquant des collègues.

Ils sont plus ou moins à l'aise lorsqu'ils doivent régler un problème entre eux et les enseignants. Ils sont encore moins à l'aise lorsqu'il y a un conflit entre eux et un autre éducateur ou surveillant. Mentionnons qu'ils sont plus ou moins à l'aise de prendre la parole lors des rencontres de travail.

Les entrevues nous ont permis de mieux comprendre cet ordonnancement. En ce qui concerne les situations avec les enfants, malgré quelques moments propres à chaque sujet où la communication orale peut être plus difficile, le personnel trouve habituellement des façons efficaces de communiquer avec les enfants selon leurs dires. Pour ce qui est de la communication avec les parents, elle serait majoritairement positive étant donné la bonne

entente entre le personnel du SGMS et les parents. Ce qui compliquerait la communication et rendrait mal à l'aise le personnel, c'est lorsqu'il faut communiquer des éléments négatifs aux parents, lorsqu'il faut réclamer de l'argent et lorsque la communication doit se faire dans une autre langue que le français. Un éducateur (E2) mentionne que :

« La problématique c'est plus au niveau de la langue. Il y a beaucoup de parents qui parlent pas français, donc c'est plus là qui est problématique. Tu veux pas non plus les énerver, les affoler, donc faut choisir les bons mots, mais est-ce que le bon mot pour toi est-ce qu'ils le comprennent pour eux dans notre langue, versus dans leur langue. C'est pas toujours évident. »

Pour ce qui est du niveau d'aisance à communiquer oralement avec les collègues, les entrevues ont permis de mieux comprendre ce qui posait problème avec les collègues du SGMS, mais aussi avec les enseignants. Avec les collègues du SGMS, les sujets ont principalement mentionné qu'il était souvent difficile de parler d'un problème avec un collègue, car ils ont peur d'être en conflits par la suite avec la personne :

« Je veux pas en parler parce que je veux pas avoir de problèmes directement avec la personne, je vais voir mon supérieur puis je vais voir la direction, si jamais c'est quelque chose de grave, je vais peut-être dire une phrase ou deux, à la personne concernée, mais je vais pas toute lui dire, je vais juste dire le strict minimum [...] Faut que tu fasses attention à ce que tu leur dis parce que s'ils sont fâchés avec toi, après ça, ils vont pas t'aider, c'est plus complexe, puis je préfère me taire que de parler avec un collègue, donc je me tais » (S2).

En ce qui concerne l'aisance à communiquer avec les enseignants, cela varie beaucoup d'un sujet à un autre. Certains affirment ne pas avoir de contacts avec les enseignants alors que d'autres ont l'occasion à certains moments de communiquer avec eux. Le problème se situerait au niveau de la fréquence des communications avec les enseignants. Les sujets ont indiqué ne pas avoir de temps prévu à l'horaire pour communiquer avec eux. Cela aurait pour conséquence que le personnel du SGMS ne serait pas mis au courant d'éléments qu'il juge importants :

« On est même pas mis au courant, là des fois tu te dis, avoir su, tel enfant je n'aurais pas agi de cette façon-là, nos interventions seraient meilleures avoir l'info. On n'a pas besoin de savoir tout, mais au moins avoir l'essentiel. Dire regarde, il y a eu telle situation familiale, il parle pas de son père là parce que son père a battu sa mère, puis là il est en prison » (E2).

Un éducateur a mentionné avoir appris seulement deux mois après la rentrée scolaire qu'un élève avait un trouble du spectre de l'autisme, alors que cela aurait été connu de l'école depuis le début de l'année. Les sujets mentionnent que les rares occasions où ils sont en présence des enseignants, ce ne sont pas de bons moments pour parler des élèves, ce qui n'aide pas à échanger avec les enseignants : « Le seul temps qu'il y a c'est au début de l'année quand on fait le dîner là on a aucun enfant, puis le reste du temps on a toujours [les enfants]. Le party de Noël, c'est pas le temps de parler d'élèves, c'est pas le bon moment si on peut dire » (S2).

La collaboration entre le personnel du SGMS et les enseignants

Dans le questionnaire, aucune question n'abordait spécifiquement la collaboration entre le personnel des SGMS et les enseignants. Toutefois, à la suite de nos observations, nous avons souhaité questionner les participants à ce sujet lors des entrevues. En effet, pendant nos journées d'observations, aucun échange n'a eu lieu entre les enseignants et le personnel du service de garde. Lorsque les enseignants sont venus chercher les élèves à l'extérieur, au son de la cloche, ni les surveillants ni les éducateurs n'ont communiqué avec les enseignants. De plus, à la fin de la journée, les enseignants ne se sont pas déplacés vers le service de garde pour communiquer certaines informations aux éducateurs. Le seul échange qu'il nous a été possible d'observer fut un enseignant qui a ramené trois fillettes en disant que la mère n'était pas venue les chercher. Sans plus d'explications, l'enseignant est reparti, laissant à l'éducateur la charge de trois fillettes supplémentaires, sans que ces dernières soient inscrites dans son groupe. Il a donc dû faire appel au responsable du service de garde. À un autre moment, lors des observations, nous avons été témoins d'une bataille entre élèves à l'heure du dîner où un surveillant du dîner est intervenu. Nous avons questionné ce dernier pour savoir ce qu'il avait fait comme suivi auprès des enseignants. Il nous a indiqué qu'aucun suivi n'avait été fait puisqu'aucun moment n'était prévu pour parler aux enseignants.

Lors des entrevues, nous avons demandé aux huit participants s'ils croyaient que la collaboration avec les enseignants était importante. Ils ont été unanimes à ce sujet : la collaboration avec les enseignants est primordiale. Les deux principales raisons évoquées sont le suivi et la cohérence. Les sujets croient qu'il est nécessaire de bien collaborer, car le suivi auprès des enfants s'en voit facilité. S1 : « ... par exemple, au dîner, on communiquait au niveau si un enfant n'allait pas bien une matinée, [l'enseignante] me tenait au courant, me disait aujourd'hui tel ou tel je crois qu'il n'a pas bien dormi, je pense que ça va pas très bien aujourd'hui, c'est très très important, parce que ça facilite la tâche pour les deux, et pour l'enfant aussi c'est plus agréable. » Selon les sujets, la collaboration est importante, car elle peut permettre une certaine cohérence au niveau des règles. S3 explique qu'il est important « ... qu'on donne pas des conseils différents à les enfants. Les enseignants dit non, le règlement sont comme ça, et si l'éducateur décide non, le règlement va être complètement différent, c'est dur d'avoir, un va empêcher le respect... » Lors des entrevues, nous avons aussi demandé ce qui nuisait à la collaboration. La réponse la plus entendue fut le manque de temps. Les éducateurs et les surveillants s'entendent pour dire qu'il y a peu de temps prévu pour faire des suivis ou pour discuter avec les enseignants, ce qui nuirait à la collaboration.

Les besoins de formation

À la suite du questionnaire et des observations, nous avons souhaité savoir si les huit sujets qui participaient aux entrevues considéraient importante la formation continue. Ils ont tous répondu que la formation était importante pour eux : « Pour moi la formation c'est important, qui dit formation pour moi dit important » (E1). Certains ont cependant mentionné qu'il était difficile d'avoir accès à des formations en raison du budget, du manque de personnel pour remplacer ceux qui vont en formation et en raison de l'ouverture de la direction dans certains milieux. Un surveillant du dîner mentionne que « ça dépend toujours de la direction. Moi, je me rappelle à d'autres places, j'ai juste voulu aller suivre une formation, puis la directrice, elle voulait pas parce que c'est pas dans ta tâche, tu t'en serviras pas nécessairement » (S2).

Lors des entrevues, nous avons demandé aux sujets de nous indiquer, selon eux, l'ordre de priorité des éléments à aborder dans le cadre d'une formation sur les interactions. Parmi cinq choix, voici l'ordre de priorité des huit sujets : 1. Les interactions avec les enfants; 2. Les interactions entre collègues; 3. Les interactions avec les enseignants; 4. Les interactions avec les parents; 5. Les interactions avec la direction. Les interactions avec les enfants sont prioritaires, car selon E4 « Ça c'est notre job. Nous sommes ici pour les enfants, il faut bien gérer les enfants » et selon E5 « si on fait ce métier, c'est parce qu'il y a des enfants qu'on doit aider dans tout leur parcours, de la maternelle jusqu'en 6^e année, donc je pense que les interactions avec les enfants, c'est la première, c'est la priorité. » Pour ce qui est des interactions avec les parents et la direction, puisque cela se passe bien dans l'école où a eu lieu la recherche, les sujets nous ont indiqué qu'il ne s'agissait pas d'une priorité.

Discussion

Les résultats provenant du questionnaire, des observations et des entrevues mettent de l'avant un élément important concernant la perception du personnel du SGMS qui a participé à cette recherche en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement. « S'exprimer clairement et correctement à l'oral » relèverait davantage d'une bonne compréhension générale de la part des élèves aux propos émis par le personnel du SGMS qu'au respect des règles grammaticales de la langue et à l'utilisation d'un registre de langue standard. Autrement dit, pour le personnel de ce SGMS, « s'exprimer clairement et correctement à l'oral » semble davantage en lien avec la capacité à transmettre un message plutôt qu'en lien avec la manière de dire ce message.

Aux yeux des répondants de la présente recherche, les enseignants seraient ceux qui auraient le plus d'influence sur la communication orale des enfants, suivi des parents. Ceux qui auraient le moins d'influence seraient les surveillants du dîner, suivis par la direction. Malgré que les membres du personnel du SGMS de cette recherche considèrent en majorité être des modèles, ils ne se positionnent pas comme ceux qui ont le plus d'influence sur la communication orale des élèves (en quatrième position, juste après les autres enfants, pour les éducateurs et en sixième position pour les surveillants du dîner). Le fait d'être en milieu plurilingue pourrait expliquer pourquoi les enseignants arrivent en première position. Puisque les enfants sont peu exposés au français à la maison, l'enseignant devient souvent la première référence pour les élèves. De plus, le fait que la majorité du personnel n'a pas le français comme langue première (4 personnes sur 12 ont le français comme langue première) pourrait expliquer pourquoi il ne se positionne pas parmi les gens qui ont le plus d'influence sur la communication orale malgré le fait que ce personnel reconnaît son rôle de modèle linguistique. D'ailleurs, nous avons pu constater que le rôle de modèle linguistique, pour les sujets, concerne aussi l'utilisation de la langue française plutôt qu'une autre langue auprès des enfants. Il serait intéressant de comparer ces résultats dans un milieu où le français est plus homogène, tant chez les enfants que chez le personnel du SGMS.

Les observations que nous avons menées pendant huit jours ont été déterminantes dans le cadre de cette recherche pour bien comprendre le travail effectué par le personnel du SGMS qui a participé à la recherche, mais aussi pour comprendre les réponses du questionnaire et pour préparer les entrevues. Sans ces observations, plusieurs résultats de cette recherche auraient été absents, incomplets ou difficilement analysables. Un élément

qui apparaissait peu dans le questionnaire et les entrevues, mais de façon flagrante lors de nos observations est la relation directe entre la gestion du groupe et la compétence à communiquer oralement du personnel que nous avons observé. En effet, à plusieurs reprises, nous avons pu constater que des interventions auprès des enfants, et aussi auprès des parents et des collègues, étaient réussies en raison de stratégies de communication orale mises en place par les sujets. Ces stratégies avaient une incidence directe sur la gestion du groupe et sur la relation avec les adultes (parents, éducateurs, etc.). Nous avons pu observer des reformulations faites par les sujets ou demandées aux enfants, des demandes de confirmation pour vérifier la compréhension, l'utilisation de la rétroaction sandwich, l'utilisation de faits plutôt que d'impressions pour discuter d'une situation, le fait pour la personne de se mettre au niveau de l'enfant pour communiquer avec lui plutôt que de le regarder de haut, l'utilisation du non-verbal, la position du sujet dans l'espace pour observer ou intervenir, etc. (De Vito, 1993; Dumais, 2011; Berthiaume, 2016; Lavédrine, 2016). De nouvelles observations, cette fois filmées, pourraient être effectuées afin d'amener le personnel des SGMS à s'observer et à expliquer, s'ils en sont conscients, les stratégies qu'ils utilisent. Des entretiens d'autoconfrontation pourraient être effectués afin de mieux comprendre les stratégies ainsi mises en place par le personnel (Cadet, 2014). Ces données pourraient aider à la formation continue du personnel des SGMS.

Dans le questionnaire, nous n'avons pas abordé la question de la collaboration entre les enseignants et le personnel du SGMS. Toutefois, à partir de nos observations, nous avons cru percevoir un problème à ce sujet. Les entrevues que nous avons menées ont confirmé nos observations. Nos résultats de recherche appuient d'autres recherches qui ont soulevé ce problème important qu'est le manque de collaboration et de communication entre le personnel des SGMS et les enseignants, ce qui a des répercussions tant auprès des élèves que dans le travail même du personnel des SGMS (Levasseur & Tardif, 2005; Chalifoux *et al.*, 2014; Sorel Étienne *et al.*, 2015; Tessier *et al.*, 2016). Une réflexion devrait être entamée par les directions d'établissements scolaires et les commissions scolaires afin de déterminer des moments de rencontres entre tous les membres du personnel scolaire, incluant le personnel des SGMS. Ceci est en adéquation avec les recommandations du CSÉ (2017) qui souhaite mettre à profit le regard de tous les adultes qui côtoient les enfants dans les différents contextes de l'école afin d'améliorer les pratiques.

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence les besoins en formation continue du personnel des SGMS. Les résultats que nous avons obtenus dans cette recherche, tout comme d'autres recherches (Giguère & Desrosiers, 2010; Myre-Bisaillon & Chalifoux, 2013; Caron, 2016), font état d'un besoin de formation continue pour le personnel des SGMS. Cette recherche permet d'avoir des données nouvelles quant à la compétence à communiquer oralement du personnel en SGMS et offre des pistes pour la formation initiale et continue, un besoin déjà mentionné dans la recherche de Myre-Bisaillon et Chalifoux (2013). La recherche que nous avons menée nous laisse croire que la formation continue doit se faire dans le milieu de travail du personnel des SGMS afin de pouvoir identifier des pratiques dites efficaces qui sont déjà en place, qui répondent aux besoins réels du milieu et qui serviront de références. Il nous est possible de croire que les besoins de formation ne seront pas les mêmes en milieu défavorisé, plurilingue et pluriethnique que dans un milieu plus francophone et plus favorisé, notamment en ce qui concerne la

compétence à communiquer oralement, d'où la nécessité de former le personnel dans son milieu.

Conclusion

Cette recherche exploratoire est l'une des premières à documenter précisément les perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un SGMS. Nous sommes cependant conscients du nombre restreint de participants et qu'il est impossible de généraliser les résultats, notamment en raison d'un milieu spécifique (défavorisé, plurilingue et pluriethnique). De plus, les observations effectuées sont limitées et ont été effectuées sur quatre sujets seulement. Les membres du personnel du SGMS qui avaient le plus de difficulté avec la compétence à communiquer oralement n'ont pas accepté de participer à la recherche ou se sont limités au questionnaire ou aux entrevues. Malgré cela, cette recherche ouvre la porte à plusieurs autres recherches en plus d'apporter des données scientifiques pour améliorer la formation initiale et continue du personnel des SGMS et, par le fait même, les compétences en littératie de ce personnel. Un premier pas dans cette direction a déjà été effectué avec la création d'une ressource pour aider le personnel des SGMS à mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents (Dumais & Soucy, 2016). Cette ressource présente six stratégies pour favoriser une communication orale réussie issues de nos observations auprès de quatre participants de cette recherche et de données provenant de recherches sur le sujet (voir l'annexe 1). Il serait maintenant intéressant de comparer les résultats de cette recherche avec d'autres SGMS afin de déterminer si les résultats sont un cas unique ou s'ils sont similaires dans l'ensemble du Québec et même dans les autres provinces canadiennes. Il paraît également essentiel de s'intéresser aux répercussions de la communication orale dans la gestion de groupe dans les SGMS.

Références

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16. Repéré à <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/viewFile/21264/18127>
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (2011). *Promouvoir, soutenir, représenter. Rapport annuel 2010-2011*. Repéré à <http://www.gardescolaire.org/aqgs/rapport-annuel/>
- Baillargeon, M., Caouette, C.É., & Darveau, P. (1990). *Rôle social et éducatif du service de garde en milieu scolaire tiré des actes du 4^e congrès sur les services de garde en milieu scolaire « Grandir avec toi »*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berger, D., Héroux, D., & Shéridan, D. (2012). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B., & Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Repéré à [http://peisaj.ca/La didactique du fran%C3%A7ais oral du primaire %C3%A0 l universit%C3%A9.php](http://peisaj.ca/La%20didactique%20du%20fran%C3%A7ais%20oral%20du%20primaire%20%C3%A0%20l'universit%C3%A9.php)

- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2^e édition). Montréal : Chenelière éducation.
- Cadet, L. (2014). Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation, in : M. Tellier & L. Cadet (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 189-206). Paris : Éditions maison des langues.
- Caron, P. (2016). *Le travail des éducatrices en garde scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18605>
- Cayouette, M. (2017). Ce n'est pas mon local, c'est celui des élèves. *Nouvelles CSQ*, printemps, 17.
- Chalifoux, A., Myre-Bisaillon, J., & Bergeron, J. (2014). Un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 44-46.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2006). *Les familles, l'école et son service de garde : un projet éducatif partagé?* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/cfe_etude_projet_educatif_partage.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0408.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0452.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- De Vito, J.A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60. Repéré à <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/L%C3%A9valuation-de-loral-par-les-pairs-Vie-p%C3%A9dagogique.pdf>
- Dumais, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littérature des élèves de 6 à 17 ans, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Eds.), *Littératie : vers une*

- maitrise des compétences dans divers environnements* (pp. 87-111). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2016). Stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents. *Revue Gardàvue de l'Association québécoise de la garde scolaire*, 31(1), 22-23. Repéré à <https://www.dropbox.com/s/a2pnq261n23pdgo/Mieux%20communiquer%20article%20publie.pdf?dl=0>
- Dumais, C., Soucy, E., & Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence, in S. El Euch, A. Groleau & G. Samson (Eds.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (pp. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Giguère, C., & Desrosiers, H. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/milieux-garde.pdf>
- Gouvernement du Québec (2017). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%2011.pdf>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., & Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). La littératie. Un concept en évolution, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Eds.), *Littératie : vers une maitrise des compétences dans divers environnements* (pp. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavédrine, C. (2016). *Assumer son autorité et motiver sa classe. Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes, in : J.-P. Deslauriers (Eds.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (pp. 49-66). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Levasseur, L., & Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 1(15), 169-188. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-169.htm>
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6380>
- Messier, G., Dumais, C., & Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maitres, in : R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.), *Représentations, analyses et descriptions*

- du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 97 à 112). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français. Quelle représentation les futurs enseignants du primaire en ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Mottet, M., & Gervais, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 339-356.
- Myre-Bisaillon, J., & Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 115-143. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1367>
- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M., Dionne, C., & Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030890ar.pdf>
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation, in : T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e édition) (pp. 123-147). Saint-Laurent : ÉRPI.
- Sorel Étienne, L., Lambert Deubelbeiss, C., & Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Rapport de recherche présenté à l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec. Québec : Université Laval. Repéré à http://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc/fichiers/lab_rech_2015_rpt_final_asgemsq.pdf
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie?. *Language and Literacy*, 18(2), 1-16. Repéré à <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28360>
- Soucy, E., & Dumais, C. (2017). Quelle place pour le personnel du service de garde en milieu scolaire dans les écoles primaires?. *Vivre le primaire*, 30(1), 26-27.
- Tessier, O., Turcotte, S., Perreault, G., Beaudoin, S., & Berrigan, F. (2016). La cour d'école : un lieu à privilégier pour favoriser le développement des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 26-28.

Biographie des auteurs

Christian Dumais est professeur de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral du préscolaire à la fin du secondaire ainsi que sur la formation des maîtres en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement. Ses champs d'intérêt professionnels concernent également le développement des compétences en littératie, la compétence à communiquer oralement en service de garde en milieu scolaire et l'enseignement de l'orthographe lexicale. Il est chercheur régulier de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) en plus de faire partie du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et d'être coresponsable du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) de l'UQTR.

Emmanuelle Soucy est doctorante en science de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du français au primaire. Dans le cadre de sa thèse, elle s'intéresse particulièrement aux centres de littératie et à l'enseignement de l'oral. Elle est enseignante au primaire depuis plusieurs années et a œuvré à titre d'enseignante-conseil, chargée de soutenir l'implantation de centres de littératie. Elle est également chargée de cours, superviseuse de stage et assistante de recherche.

Annexe 1 : Six stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents (Dumais et Soucy, 2016)



Exploiter l'écoute d'un message publicitaire audiovisuel : vers le développement de la pensée critique des élèves

KATHLEEN SÉNÉCHAL

Université du Québec à Montréal

Résumé

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons mené une ingénierie didactique collaborative en vue de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation d'une séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 1998) portant sur l'exposé critique en 4^e secondaire. Considérant que les adolescents sont quotidiennement exposés aux médias audiovisuels, nous avons choisi de faire porter cette critique sur l'écoute d'un message publicitaire, dont nous avons transposé l'une des caractéristiques textuelles, les stratégies publicitaires, dans la séquence didactique en question. Cette contribution est donc l'occasion de se pencher sur l'enseignabilité des contenus de cette séquence qui sont en lien avec cette caractéristique ainsi que d'examiner les résultats de sa mise en œuvre en termes de gains d'apprentissage pour les élèves dans une perspective de développement et d'exercice de la pensée critique et, donc, des compétences en littératie.

Mots clés

transposition didactique, pensée critique, littératie, séquence didactique, ingénierie didactique

Introduction

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons réalisé une ingénierie didactique en collaboration avec quatre enseignants de français du secondaire en vue d'élaborer et d'expérimenter deux séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001), dont l'une était destinée à l'enseignement de l'exposé critique à propos d'un message publicitaire audiovisuel en 4^e secondaire. Comme nous avons choisi de faire porter cette critique sur l'écoute d'un message publicitaire audiovisuel, nous avons eu l'occasion d'exploiter un autre genre prescrit et d'envisager les apprentissages engendrés par la réalisation de la séquence didactique (désormais SD) dans une perspective d'éducation à la citoyenneté et de développement des compétences en littératie par l'exercice de la pensée critique.

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur la nécessité de faire une plus large place, dans l'enseignement de la communication orale, aux situations de communication avec lesquelles les élèves sont quotidiennement en contact, comme le message publicitaire, afin de favoriser le développement des compétences en littératie à l'oral, considérant que ces dernières correspondent à « la manière dont une personne comprend et transmet des informations simples ou complexes dans des situations de communication orale et écrite, scolaires ou extrascolaires, et dans une variété de supports [...] » (Lafontaine, Morissette & Villeneuve-Lapointe, 2016, p. 60). Pour ce faire, nous nous intéressons à la didactisation possible du genre « message publicitaire audiovisuel » en compréhension orale, avant de détailler la démarche de recherche nous ayant permis

d'obtenir des résultats en termes de développement des capacités des élèves à formuler une appréciation critique d'un message publicitaire fondée sur la reconnaissance et l'interprétation des mécanismes de persuasion qui y sont mis en œuvre par l'entremise des stratégies publicitaires.

Problématique

Selon plusieurs études réalisées au cours des dernières années, trop de jeunes Québécois n'atteindraient pas le niveau socialement requis de maîtrise du français écrit ou oral au terme de la scolarité obligatoire (Chartrand, 2007; Larose, 2001; Lord, 2007; McCracken & Murray, 2009; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006; Ostiguy, Champagne, Gervais & Lebrun, 2005). Aussi avons-nous pris conscience de la nécessité de faciliter la mise en place d'activités pour soutenir, notamment, le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire. Afin de favoriser, plus largement, le développement des compétences en littératie des élèves, nous avons choisi de proposer, dans ces activités, certaines situations de communication relevant habituellement des sphères sociale et familiale des apprenants, telles que l'écoute d'un message publicitaire audiovisuel. Ayant opté pour une vision plus sociale et citoyenne de la littératie, Lafontaine (2014) centre sa définition de cette dernière sur « l'apport de l'extrascolaire amené en classe pour donner du sens à la lecture, à l'écriture et à l'oral » (p. 28). Suivant cela, si nous sommes d'accord pour dire que l'enseignement de la communication orale devrait essentiellement permettre aux élèves de « dépasser des formes de production orale quotidiennes » et porter sur des formes plus institutionnelles qui les amèneraient à utiliser le langage pour communiquer adéquatement à l'extérieur de leur groupe de pairs (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 68), nous sommes également d'avis qu'il ne faut pas, en contrepartie, occulter de l'enseignement de la communication orale les situations de communication plus quotidiennes. En effet, selon Maurer (2003), la « mobilité sociale » attendue des élèves au terme de leur scolarité suppose que ces derniers soient capables de communiquer partout pour être en mesure d'exercer leur citoyenneté dans tous les milieux sociaux, des plus communs aux plus formels.

Dans la société numérique qui est la nôtre, les élèves d'âge secondaire sont de plus en plus en contact avec des écrans (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2012; Du Mays & Bordeleau, 2015). Ce faisant, ils sont quotidiennement exposés aux médias et, par le fait même, aux messages publicitaires audiovisuels, qui correspondent à un type de communication dont l'intention est de « retenir l'attention d'un public cible afin de l'inciter à adopter un comportement souhaité [...] » (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p. 11). La place prépondérante des médias dans la vie des élèves n'est pas prise à la légère dans les prescriptions ministérielles en vigueur au Québec, qui ont fait de l'éducation aux médias un domaine général de formation, soit l'une des « grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie » (MELS, 2007/2009, p. 1). Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2007/2009¹), « les médias influencent – et parfois déterminent – notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle » (p. 11), ce pourquoi il

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) au moment de la publication du document dont il est ici question.

importe que les élèves y soient sensibilisés et que l'école les dote des outils dont ils auront besoin pour évoluer, en tant que citoyens, dans une société de plus en plus médiatique.

L'exploitation du genre « message publicitaire » pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves apparaît donc comme légitime. Cependant, à ce jour et d'après nos recherches, il n'existe aucune séquence didactique ou situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) dédiée au traitement du message publicitaire appuyée sur des propositions de la recherche en didactique du français autres que celles que l'on peut retrouver sur des blogues d'enseignants, lesquelles sont généralement orientées vers la mise en pratique de notions qui n'ont pas fait l'objet d'un réel enseignement. Aussi le travail spécifique de ce genre que nous proposons dans la SD destinée aux élèves de 4^e secondaire est-il susceptible de fournir à ces derniers les outils leur permettant de bien comprendre et de réagir adéquatement aux messages publicitaires avec lesquels ils sont quotidiennement en contact en exerçant leur citoyenneté.

Objectif

Par la réalisation de notre recherche doctorale, nous poursuivions l'objectif spécifique à la base de la présente contribution, soit celui visant à proposer, au terme d'une démarche d'ingénierie didactique collaborative, une séquence didactique valide sur le plan de l'enseignabilité des contenus et permettant d'engendrer des gains d'apprentissage chez les élèves en ce qui a trait au développement et à l'exercice de leur pensée critique.

Cadre théorique

Quatre concepts-clés émergent du problème présenté précédemment et doivent être explicités : l'enseignement par les genres, la séquence didactique, la transposition didactique et, enfin, la pensée critique.

L'enseignement par les genres pour développer la citoyenneté

Nous l'avons mentionné, le message publicitaire audiovisuel est un genre textuel, dont l'écoute est prescrite en 4^e secondaire dans la *Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement* (MELS, 2011). Le genre peut être défini comme des « formes relativement stables que prennent les énoncés dans les situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 29). En effet, pour que la communication soit envisageable, les sociétés doivent se doter de formes langagières stables, dont les caractéristiques génériques sont généralement identifiables par une majorité de leurs membres, les genres textuels, ce qui engendre un horizon d'attente générique partagée (Jauss, 1978). C'est ce qui fait en sorte que les individus d'une même communauté culturelle, parce qu'ils en ont tous plus ou moins la même représentation, sont en mesure de reconnaître des genres courants et d'adopter les comportements langagiers adéquats ou ceux qu'ils croient adéquats lorsqu'ils participent à une situation de communication dans laquelle l'un de ces genres se matérialise. Ainsi, selon Bronckart (2004), « l'appropriation des genres constitue [...] un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines » (p. 106). Insérer le traitement du message publicitaire dans une séquence didactique

Nous avons choisi de privilégier la « séquence didactique » pour enseigner les genres choisis dans notre recherche doctorale (Sénéchal, 2016), étant donné qu'il s'agit d'un

outil permettant de faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2001). Il s'agit effectivement d'une approche qui favorise la reconnaissance des régularités de structure et d'emploi des genres oraux et écrits ainsi que la focalisation sur des aspects privilégiés. Sa structure en quatre phases suit une progression « spiralaire », allant du complexe au simple, puis du simple au complexe : 1) une mise en situation, permettant de présenter le projet de communication; 2) une production initiale du genre à l'étude, permettant de voir ce qui est maîtrisé, en voie de l'être ou à travailler; 3) des modules (ou ateliers formatifs; Lafontaine & Dumais, 2014), dans le cadre desquels seront traités les éléments à travailler ciblés grâce à la production initiale; 4) une production finale, qui permettra aux élèves de mettre en pratique les apprentissages réalisés dans les modules (ou ateliers). Pour être adéquatement traités à l'intérieur d'une SD, les genres doivent cependant être adaptés à l'environnement scolaire par des manipulations désignées sous l'appellation de « transposition didactique ».

La transposition didactique pour faire du message publicitaire un objet scolaire Dans le cas particulier de l'enseignement de la communication orale, dont les objets apparaissent souvent comme relevant du domaine du privé (Dolz & Schneuwly, 1998), le processus de transposition didactique contribue à assurer le passage de l'oral de la sphère sociale à la sphère scolaire. Définie, en didactique du français, comme la « convocation d'une pluralité de savoirs de référence qu'il faut sélectionner, intégrer, opérationnaliser et solidariser » (Petitjean, 1998, p. 25), la transposition didactique permet de scolariser des objets qu'on aurait crus réservés à la vie sociale, particulièrement des pratiques langagières. L'objectif de cette didactisation d'objets sociaux est de faire évoluer la représentation que les élèves ont d'un genre ainsi que les attitudes et comportements langagiers qu'ils adoptent lorsqu'ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours.

Comme souligné plus haut, l'exposition au message publicitaire fait habituellement partie du domaine familial et social pour les élèves. La transposition didactique permet ici de scolariser le genre en rendant ses caractéristiques génériques enseignables, donc accessibles à la conscience des élèves. Le message publicitaire est un genre argumentatif, qui met en œuvre des procédés visant à capter l'attention d'un public pour l'inciter à adopter le comportement souhaité. L'un des ateliers de notre SD² portait sur ces mécanismes de persuasion (Laperrière, Renaud & des Rivières-Pigeon, 2010). Les élèves ont été amenés à les reconnaître et à juger de leur efficacité et de leur pertinence. En cherchant à les conscientiser par rapport à l'utilisation de stratégies argumentatives dans les messages publicitaires, la SD vise, entre autres, le développement de la pensée critique des élèves, une capacité qu'ils seront nécessairement amenés à réinvestir ultérieurement dans un autre contexte que la classe qui est celui des interactions sociales et professionnelles.

Les jeunes et la pensée critique

Pour être en mesure de déployer pleinement leur citoyenneté en formation, les élèves doivent apprendre à exercer leur pensée critique. En effet, cette dernière « comprend des capacités et des attitudes qui jouent un rôle capital sur le plan de l'analyse et de la maîtrise des informations innombrables qui caractérisent le contexte social actuel » (Boisvert, 1999, p. 11). Selon Norris et Ennis (1989), une personne exerçant son esprit

² La SD comptait 3 ateliers : celui dont il est question dans la présente contribution et portant sur les stratégies publicitaires, un consacré à la justification et un autre au marquage du relief informationnel grâce à l'intonation. Pour plus de détails, voir Sénéchal, 2016.

critique est quelqu'un qui fait preuve d'autonomie dans sa façon de faire face à des situations qui demandent une réflexion et une prise de décision. Aussi peut-elle être définie comme « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1985, dans Boisvert, 2015).

À la fin des années 1980, Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) ont établi une liste de stratégies associées à la pensée critique. Outre des stratégies affectives (p. ex. faire preuve d'impartialité, d'humilité et de courage intellectuel, manifester de l'intégrité, etc.), ils ont proposé une vingtaine de stratégies cognitives subdivisées en deux catégories : les microhabiletés et les macrocapacités. Les premières renvoient aux habiletés élémentaires, par exemple relever les ressemblances et les différences significatives, évaluer les présupposés et distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas. Les secondes réfèrent à des processus cognitifs qui nécessitent l'harmonisation des microhabiletés : évaluer la crédibilité des sources d'information, analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories (Boisvert, 2015).

La recherche milite depuis longtemps en faveur de la formation de la pensée critique par l'éducation et nombreux sont les parallèles qui ont été faits entre son exercice et l'exposition grandissante aux médias : « il est essentiel d'enseigner aux élèves à penser de façon critique afin qu'ils soient davantage sur leurs gardes à l'égard des images télévisées dont ils sont inondés » (Keen, 1989, dans Boisvert, 1999). Négliger de doter les élèves des outils nécessaires à cet exercice de leur pensée critique contrevient à l'essence même de l'école, dont le rôle est entre autres de rendre tous les élèves aptes à évoluer dans la société, et ce, quels que soient leurs acquis et leurs expériences, antérieures à l'école ou parallèles. Comme le souligne Breton (2009), une société doit, pour être véritablement démocratique, proposer à tous ses membres les moyens d'être citoyens, c'est-à-dire d'avoir une véritable compétence à prendre la parole, et cela passe notamment par l'éducation. Cela rejoint précisément la visée sous-jacente à la SD de 4^e secondaire élaborée et expérimentée dans notre recherche doctorale, qui était de développer la pensée critique des élèves en les conscientisant à l'utilisation de stratégies argumentatives dans les messages publicitaires audiovisuels auxquels ils sont exposés jour après jour dans leur quotidien.

Méthodologie

Nous présentons notre type de recherche, notre échantillon et le déroulement de notre projet, incluant les méthodes et outils de collecte et d'analyse des données.

L'ingénierie didactique collaborative

En vue de proposer une SD valide, permettant d'engendrer des gains en apprentissage pour les élèves par le traitement du genre « message publicitaire », nous nous sommes adjoint la collaboration d'enseignants pour mener une démarche d'ingénierie didactique, laquelle permet à la fois de concevoir un dispositif didactique et de s'assurer de sa validité par une expérimentation en contexte réel d'enseignement (Artigue, 1988). Traditionnellement, les démarches d'ingénieries didactiques se caractérisent par « un schéma expérimental basé sur des “réalisations didactiques” en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1988, p. 285-286). Aussi s'opérationnalisent-elles selon un processus en quatre phases suivant une séquentialité temporelle : 1) les analyses préalables; 2) la conception et l'analyse à priori des situations de l'ingénierie; 3) l'expérimentation du dispositif didactique et son analyse à posteriori; 4) son évaluation. Suivant les travaux de « conception continuée

dans l'usage » de Goigoux en didactique de la lecture (2012; voir aussi Goigoux & Cèbe, 2009), nous avons choisi de faire davantage de place à l'expertise des praticiens et d'optimiser notre démarche de recherche par une double expérimentation/validation ponctuée d'ajustements intermédiaires, le tout en collaboration avec les enseignants. Aussi avons-nous nommé notre démarche « ingénierie didactique collaborative » (IDC; Sénéchal, 2016).

L'échantillon

Deux enseignants de 4^e secondaire, comptant respectivement 19 et 23 années d'expérience en enseignement au moment de la recherche, ont collaboré à l'élaboration, à l'expérimentation et à la validation de la SD consacrée à l'exposé critique d'un message publicitaire audiovisuel. Ils ont été choisis sur une base volontaire : après avoir obtenu l'autorisation de la part de la direction de la commission scolaire et de l'établissement d'enseignement où nous souhaitions réaliser la recherche, nous avons diffusé les informations relatives à celles-ci, dont notre besoin de collaborateurs, via une enseignante de notre connaissance. Cinq enseignants se sont initialement engagés à collaborer avec nous et quatre ont été retenus, puisque l'un d'entre eux s'est désisté avant le début du projet.

La démarche de la recherche

Le projet s'est déroulé en six étapes, de janvier à décembre 2014. Nous avons collaboré avec deux équipes de deux enseignants en 3^e et en 4^e secondaire. Bien que nous faisons uniquement état de la SD ayant émergé de notre collaboration avec les enseignants de 4^e secondaire dans la présente contribution, il convient de préciser que nous avons respecté les mêmes phases de déroulement chronologique, présentées dans le tableau suivant, avec les deux équipes de collaborateurs.

Tableau 1.

Déroulement de l'ingénierie didactique collaborative

	Étape de l'IDC	Participant(s) concerné(s)	Méthode (outils)
1	Analyses préalables	Chercheuse responsable	Analyse théorique de documents écrits et audiovisuels
2	Conception et analyse à priori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	Rencontres de conception (journal de bord du chercheur)
3	1 ^{re} expérimentation et analyse à postériori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	- Observation directe, occasionnellement participante (journal de bord et captations audiovisuelles) - Bilans collaboratifs [entretiens] (captations audiovisuelles)
4	1 ^{re} évaluation et ajustement du produit de l'IDC	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	Analyse de contenu par traitement manuel (grilles d'analyse de la mise en œuvre du produit de l'IDC)
5	2 ^e expérimentation et analyse à postériori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	- Observation directe, non participante (journal de bord et captations audiovisuelles) - Bilans collaboratifs [entretiens] (captations audiovisuelles)
6	Évaluation finale du produit de l'IDC	Chercheuse responsable	Analyse de contenu par traitement manuel (grilles d'analyse de la mise en œuvre du produit de l'IDC)

Avant le début de notre collaboration avec les enseignants de 4^e secondaire, nous avons procédé aux analyses préalables qui visaient, entre autres, à cibler les caractéristiques des genres sur lesquels porteraient la SD en nous appuyant sur notre cadre conceptuel et théorique, sur les prescriptions ministérielles en vigueur (MELS, 2011) et, surtout, sur des productions d'exposés critiques captées de façon audiovisuelle pendant un stage de recherche doctorale à l'Université de Genève. Nous avons ensuite officiellement commencé à collaborer avec les enseignants à qui nous avons proposé une approche, celle par les genres (Cordeiro & Vrydaghs, 2016; Dolz & Schneuwly, 1998) ainsi qu'un dispositif à élaborer, soit la SD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2001). L'expertise des enseignants a été mise à contribution lorsqu'est venu le moment de choisir les contenus à traiter à l'intérieur de chacune des séances de cours et de décider de l'organisation générale de la SD : ces choix ont été, pour la plupart, guidés par la

connaissance que les enseignants avaient des capacités de leurs élèves et des contraintes du milieu, un niveau de compréhension de la situation didactique qui ne nous était pas accessible sans leur contribution. Nous sommes d'avis que pour avoir des garanties d'efficacité, une démarche de production d'une SD doit tenir compte des particularités de la dynamique de la classe et des acteurs du système visés par l'enseignement, soit les élèves, des informations qui ne nous étaient entièrement accessibles que par l'intermédiaire des enseignants.

Une fois la SD élaborée en collaboration avec les deux enseignants de 4^e secondaire, elle a été expérimentée en classe par ces derniers et soumises à une observation directe occasionnellement participante³ (Loubet del Bayle, 2000; Tremblay & Perrier, 2006) soutenue par des captations audiovisuelles et par la rédaction d'un journal de bord du chercheur (Baribeau, 2005). Cette étape a été suivie d'une évaluation réalisée dans une perspective d'amélioration de la SD, en vue de cerner les éléments ayant fait obstacle à sa mise en œuvre et d'apporter les ajustements nécessaires en ce sens. Une fois la SD bonifiée, elle a à nouveau fait l'objet d'une phase d'expérimentation dans le cadre de laquelle elle a été mise en œuvre sous l'entière responsabilité des enseignants. À la suite de cela, nous avons procédé à une évaluation en termes de validité didactique (Dolz, 1997; Dolz & Dufays, 2012), notamment en ce qui concerne l'enseignabilité des contenus et l'effet de l'utilisation de la SD sur les apprentissages des élèves.

Résultats

Nous présentons ici les résultats de l'objectif mentionné plus haut, soit ceux qui concernent l'évaluation du traitement du message publicitaire audiovisuel dans la SD de 4^e secondaire en vue d'en établir la validité didactique (Dolz, 1997; Dolz & Dufays, 2012). Après avoir présenté l'atelier dédié au travail des stratégies publicitaires, nous examinons l'enseignabilité des contenus en lien avec l'écoute d'un message publicitaire retenus dans la SD, puis nous montrons en quoi le travail réalisé sur ces contenus a engendré des gains d'apprentissage pour les élèves en termes de développement et d'exercice de la pensée critique et, donc, des compétences en littératie.

Éléments du produit de l'ingénierie didactique collaborative en lien avec le traitement du message publicitaire audiovisuel

La démarche décrite plus haut nous a permis de générer, pour l'enseignement et l'apprentissage de l'exposé critique en 4^e secondaire, une SD de trois ateliers, dont un consacré aux stratégies publicitaires, l'une des caractéristiques textuelles du genre, qui correspondent aux mécanismes de persuasion mis en œuvre dans le message publicitaire pour capter l'attention d'un public cible et l'inciter à adopter le comportement souhaité (Laperrière *et al.*, 2010). Nous avons fait le choix de nous intéresser aux stratégies publicitaires, dont la compréhension permet ensuite l'analyse approfondie de publicités. De surcroît, de par son rôle d'expert, l'exposant doit utiliser un vocabulaire spécialisé relatif au thème traité, voire un vocabulaire technique dans le cas du message publicitaire. L'objectif de cet atelier était d'« amener les élèves à dégager la thèse présentée de manière explicite ou implicite dans un message publicitaire ainsi qu'à repérer les arguments utilisés et ce sur quoi ils se fondent (contenu, procédés textuels) » (Sénéchal, 2016, p. 173). Huit stratégies

³ La plupart de nos interventions étaient principalement dirigées vers les enseignants et concernaient des rappels ou des précisions. Nous sommes également intervenue auprès des élèves à quelques reprises, entre autres pour animer de courts segments des activités.

publicitaires ont été explorées dans le cadre d'un enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) soutenu par le visionnement de différents messages publicitaires servant d'exemples, le tout dans une démarche menant graduellement les élèves vers la pratique autonome de l'analyse d'un message publicitaire :

- 1) la présence ou l'absence d'une musique, d'une mélodie, d'une ritournelle publicitaire ou d'un bruitage;
- 2) la mise en scène;
- 3) la personne ou l'élément mis en vedette;
- 4) l'utilisation (ou non) de l'humour;
- 5) l'interpellation du destinataire;
- 6) la présentation des caractéristiques du produit ou du sujet;
- 7) les éléments visuels;
- 8) le slogan (Laperrière *et al.*, 2010).

Bien qu'il existe de nombreuses stratégies publicitaires, nous avons préféré en faire observer et analyser un nombre restreint, soit celles que les élèves pouvaient le plus facilement identifier dans un message publicitaire. Pour réaliser l'analyse du message publicitaire devant servir à leur production finale⁴, les élèves ont été placés en équipe de deux. Cette décision de jumeler les élèves tient entre autres au fait que leur appréciation était susceptible d'être bonifiée par des échanges avec un pair. En effet, considérés dans une perspective d'oral réflexif (voir notamment Moisan, 2000), ces échanges permettent bien souvent aux élèves d'avoir accès à une interprétation et à un point de vue différents des leurs et de bonifier ainsi leur analyse. Le tableau qui suit présente la planification de l'atelier, soit ses étapes et un résumé du déroulement de chacune d'entre elles.

⁴ Lors de la première phase d'expérimentation, nous avons, en collaboration avec les enseignants, préalablement sélectionné les messages publicitaires qui seraient analysés par les élèves lors de nos rencontres d'élaboration (attribution au hasard). Ce choix a, pour la deuxième phase d'expérimentation, été laissé à la discrétion des élèves, qui devaient néanmoins faire approuver par leur enseignant le message publicitaire sur lequel porterait leur production finale.

Tableau 2.

Planification de l'atelier portant sur les stratégies publicitaires

Étapes de l'atelier ⁵	Résumé du déroulement
1. Amorce	• Retour sur la production initiale. Identification d'une lacune relevée lors de son analyse, à savoir le manque de contenu des exposés critiques des volontaires. • Annonce du contenu de l'atelier, soit l'exploration des stratégies publicitaires, et établissement d'un lien avec la production finale à venir. • Projection d'un message publicitaire et questionnement visant à faire émerger les connaissances antérieures des élèves à propos des stratégies publicitaires.
2. Enseignement	• Enseignement explicite des stratégies publicitaires : ○ modelage de l'analyse des huit stratégies ciblées dans un premier message publicitaire; ○ pratique guidée (en grand groupe) de l'analyse des 8 stratégies dans un deuxième message publicitaire; ○ deuxième pratique guidée au besoin. • Prise de notes par les élèves dans leur document d'accompagnement (grilles d'analyse avec notes trouées) tout au long de l'enseignement explicite.
3. Mise en pratique	• Pratique autonome, en dyade : analyse du message publicitaire sur lequel sera basée la production finale des élèves. • Retour en groupe sur certaines stratégies au besoin.
4. Second cours consacré à l'atelier	• Rappel des stratégies et identification des éléments importants par l'enseignant. • Suite de la pratique autonome.
5. Préparation de la production finale	• Questions posées dans le document de préparation en vue de cerner les éléments du message publicitaire sur lesquels les élèves vont appuyer la justification de leur critique (exposé critique).

⁵ Structure inspirée de Lafontaine et Dumais (2014). L'amorce correspond à l'élément déclencheur et à l'état des connaissances, alors que l'activité métacognitive est réalisée dans la préparation à la production finale.

	• Préparation du plan (structure fournie aux élèves) en vue de l'exposé critique.
--	---

L'enseignabilité des contenus en lien avec le message publicitaire audiovisuel convoqués par la SD de 4^e secondaire

Pour juger du développement de la pensée critique des élèves en lien avec l'exploitation du message publicitaire audiovisuel, deux critères ayant servi à établir la validité didactique du produit de notre ingénierie didactique collaborative peuvent être convoqués : l'enseignabilité des contenus et les gains en apprentissage pour les élèves (Dolz, 1997; Dolz & Dufays, 2012). Pour établir l'enseignabilité des contenus relatifs aux stratégies publicitaires auxquelles les élèves doivent réagir dans la SD de 4^e secondaire, nous nous sommes notamment penchée sur leur place dans les prescriptions ministérielles actuellement en vigueur pour l'enseignement du français au deuxième cycle du secondaire québécois (MELS, 2007/2009; MELS 2011).

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'école québécoise a reconnu avoir une part de responsabilités à assumer en ce qui a trait à l'éducation aux médias en faisant de ces derniers un domaine général de formation dans ses prescriptions les plus récentes. En effet, selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ; MELS, 2007/2009), l'école est « conviée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions (des médias) et à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels » (p. 11). Le domaine des langues représente d'ailleurs, toujours selon le PFÉQ, un point d'ancrage privilégié pour amener les élèves à évaluer les effets, positifs ou négatifs, de documents médiatiques comme les messages publicitaires audiovisuels sur un public cible. De surcroît, l'objectif du domaine général de formation « médias » du programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire (MELS, 2007/2009) est d'« amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias [...] » (p. 11), ce qui fait le pont entre l'éducation aux médias et le développement de la pensée critique des élèves. L'un des axes de développement proposé par le PFÉQ va dans ce sens; il vise « l'appréciation des représentations médiatiques de la réalité » (p. 12) et, plus précisément, l'appropriation des éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message) et la reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques, deux éléments centraux de notre SD. En effet, en amenant les élèves à se familiariser avec les stratégies publicitaires, nous avons favorisé l'acquisition de plusieurs termes techniques propres au message publicitaire. Ce faisant, les élèves étaient mieux outillés pour apprécier ces termes, les comprendre et les utiliser. Par ailleurs, en consacrant l'un des ateliers de la SD à la formulation d'une justification⁶ orale, nous avons permis aux élèves d'apprendre à remettre leur appréciation en question, un doute méthodique indispensable au développement de la pensée critique, plus précisément aux microcapacités relatives aux stratégies cognitives mobilisées par l'exercice de cette pensée (Boisvert, 2015). Le développement de cette dernière relève d'une nécessité dans une société telle que la nôtre, « où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes » (MELS, 2007/2009, p. 9). Rien d'étonnant, donc, à ce qu'elle ait acquis le statut de compétence transversale dans les prescriptions ministérielles en vigueur, car la formation

⁶ La justification est une pratique métalangagière qui porte sur le dire : « justifier ses paroles, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle chose » (Chartrand, 2013, p. 8).

du futur citoyen qu'est l'élève passe par le développement de sa pensée critique et par la possibilité d'exprimer cette dernière (Gaussel, 2016). L'exploitation du genre « message publicitaire » nous permettait donc non seulement d'aborder des contenus pertinents au regard de l'exercice de la citoyenneté des élèves, mais également légitimes d'un point de vue institutionnel.

Les gains en apprentissage des élèves engendrés par la SD de 4^e secondaire en ce qui a trait au développement de la pensée critique

Bien que la focale de notre recherche doctorale était portée sur les pratiques d'enseignement⁷ de nos collaborateurs, l'un des éléments permettant de juger de la validité des SD tenait aux gains en apprentissage pour les élèves, car un dispositif didactique valide pour l'enseignement de genres oraux doit, selon nous, donner lieu à l'engagement des élèves dans les tâches qu'il propose, d'une part, et contribuer à l'amélioration de leurs capacités langagières et au développement de leur compétence à communiquer oralement d'autre part. Tout processus de validation d'un dispositif didactique doit, pour être opérant, tenir compte du pôle « élève » et ne peut être uniquement basé sur les pratiques d'enseignement que son utilisation a permis d'inférer, car le but de l'enseignement est immanquablement l'apprentissage (chaque pôle du triangle didactique est en relation avec les autres; Brousseau, 1986; Halté, 1992).

Deux éléments ont été considérés pour juger de la progression des élèves en ce qui a trait à la compréhension et à l'utilisation des stratégies publicitaires en vue de justifier leur critique de façon adéquate. D'une part, comme nous avons été en mesure de transcrire intégralement les exposés critiques produits par les élèves lors de la production initiale et au terme de la SD, nous avons été à même de juger de leur progression en ce sens. D'autre part, nous avons, au début et à la fin de la SD, administré aux élèves un questionnaire de compréhension portant sur deux messages publicitaires dont l'une des questions ciblait spécifiquement les stratégies publicitaires.

L'utilisation des stratégies publicitaires dans le cadre de l'exposé critique

Pour chacune des phases d'expérimentation, deux élèves volontaires de chaque groupe ont réalisé la production initiale d'un exposé critique en répondant à la question « Le message publicitaire est-il efficace? Pourquoi? » après en avoir visionné deux. Comme nous avons demandé aux enseignants collaborateurs de procéder à une captation audio de ces productions initiales, les élèves ont ainsi pu réentendre les exposés critiques pour réaliser, en groupe classe, une analyse visant à en dégager les forces et les éléments à améliorer. Les exposés des élèves s'étant portés volontaires pour réaliser la production initiale ont été presque tous qualifiés de « trop courts » par leurs camarades au moment de cette analyse en groupe, ce qui peut être traduit par un manque de contenu, d'une part, et par une incapacité à mobiliser les microhabiletés (p. ex. distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas) et les macrocapacités (p. ex. analyser ou évaluer des arguments) propres aux stratégies cognitives relatives à l'exercice de la pensée critique d'autre part (Paul *et al.*, 1989; Boisvert, 2015).

L'une des caractéristiques de l'exposé oral (ici critique) est que le locuteur doit agir en tant qu'expert du sujet qu'il présente (Dolz & Schneuwly, 1998). Ce rôle d'expert implique que l'exposant utilise un vocabulaire spécialisé relatif au thème traité, voire

⁷ Nous référons ici non seulement à l'action, mais également à l'activité mise en œuvre pour transformer les fonctions psychiques supérieures des élèves telles que penser, parler, agir (Lord, 2012; Vygotski 1934/1985).

technique dans le cas qui nous intéresse en raison des références nécessaires aux stratégies publicitaires, en vue d'appuyer la critique formulée. Quelques élèves, parmi les six ayant réalisé l'activité, ont appuyé leur réponse à la question posée sur des éléments du message publicitaire, mais sans toutefois parvenir à utiliser les mots justes ou à produire une justification complète, ce qui leur demandait, entre autres, de s'appuyer sur des éléments du message publicitaire.

En comparant ces productions initiales aux productions finales, l'utilisation adéquate du vocabulaire propre aux stratégies publicitaires est l'élément pour lequel nous avons noté la plus nette amélioration. Dans la production initiale, les volontaires s'étaient essentiellement arrêtés à la mise en scène des messages publicitaires pour appuyer leur appréciation tandis que les mêmes élèves sont allés beaucoup plus loin dans leur analyse des stratégies publicitaires utilisées par le message publicitaire qu'ils avaient choisi pour la production finale; alors qu'ils n'en avaient initialement mentionné qu'une ou deux (mise en scène et humour ou musique), ils en ont, en moyenne, mentionné quatre (ou plus) dans leur exposé critique final⁸. Non seulement les élèves sont-ils parvenus à identifier ces stratégies adéquatement, en utilisant les termes appropriés, mais ils sont également arrivés à interpréter le rôle joué par ces dernières en ce qui a trait à l'efficacité (ou non) du message publicitaire analysé. Ajoutons que, lors de la deuxième phase d'expérimentation, 24 élèves, parmi les 41 dont nous avons capté les productions finales, ont obtenu la cote « très bien » à l'indicateur « l'élève s'appuie sur les stratégies publicitaires utilisées dans le message publicitaire pour formuler sa critique et la justifier » (Sénéchal, 2016, p. 903). Il appert donc que nos collaborateurs ont eux aussi perçu, chez leurs élèves, une maîtrise des termes relatifs aux stratégies publicitaires et une reconnaissance de ces dernières dans les messages publicitaires ayant fait l'objet d'une analyse.

La compréhension des stratégies publicitaires

Nous avons également pu juger de l'amélioration des élèves des deux phases de la recherche quant à leur compréhension des stratégies publicitaires et à leur capacité à utiliser les termes appropriés pour y faire référence en comparant leurs réponses au questionnaire de compréhension⁹ proposé au premier et au dernier cours de la SD. Cette activité a pris la forme d'une brève analyse de deux messages publicitaires guidée par des questions de repérage, de compréhension simple et requérant une inférence. Elle répondait à deux visées : elle a, d'une part, permis de « documenter » les élèves aux fins de la production initiale. D'autre part, comme elle a été reprise au dernier cours de la SD, sans qu'il y ait eu de rétroaction entretemps, les réponses fournies par les élèves ont pu faire l'objet de la comparaison qui nous intéresse. Pour les deux messages publicitaires, les élèves se sont vus poser une question relative aux stratégies publicitaires utilisées pour vendre le produit ou le service concerné. Pour le message publicitaire A (service), la question était la suivante : « Quelles sont les stratégies ou arguments utilisés pour inciter le client potentiel à faire affaire avec la compagnie? », alors que pour le message publicitaire B (produit), la question était formulée ainsi : « Quelles sont les stratégies ou arguments utilisés pour vendre le produit? » À nouveau, les élèves se sont presque exclusivement concentrés sur la mise en scène ou le slogan en répondant à cette question lors de la première passation

⁸ Précisons que la consigne de la production finale leur demandait d'utiliser au moins trois stratégies publicitaires pour appuyer leur critique.

⁹ Sénéchal, 2016, p. 880-881.

du questionnaire. À la fin de la SD, plusieurs élèves ont établi des liens directs avec ce qui avait été traité dans l'atelier portant sur les stratégies publicitaires, et dans la SD en général (p. ex. intonation), en identifiant clairement certaines d'entre elles. Pour illustrer cette progression, nous proposons d'examiner les réponses de deux élèves.

Réponses d'une même élève relativement au message publicitaire A :

(cours 1) « les employés se mettrais (sic) à la place des clients pour mieux ressentir le sentiment »

(cours 7) « le slogan qui dit « on se met à votre place » et le logo de Familiprix »

Réponses d'une même élève relativement au message publicitaire B :

(cours 1) « énumération des services illimités, *musique* accrochante, chiens qui s'amuse »

(cours 7) « *musique* accrochante et positive, énumération des services avec **intonation**, chiens *mis en vedette*, *couleurs rappelant la compagnie* lors de la présentation des avantages Fido »

Pour le message publicitaire A, on peut voir que l'élève a présenté son interprétation du slogan au cours 1. Au terme de la SD, cette même élève a été en mesure d'identifier la stratégie publicitaire en question grâce au terme approprié et d'en cerner une autre susceptible d'avoir un impact sur le public cible. Pour ce qui est du message publicitaire B, la réponse initiale d'une autre élève était déjà plus élaborée, mais a tout de même été en mesure de fournir une réponse plus complète, en utilisant des termes plus précis, à la seconde passation du questionnaire. Dans les deux cas, les élèves ont été en mesure de cibler les éléments importants et pertinents (macrocapacités de la pensée critique) et d'évaluer les arguments (stratégies publicitaires) utilisés dans les messages publicitaires (microhabiletés; Paul *et al.*, 1989; Boisvert, 2015), ce qui témoigne de l'acquisition de stratégies cognitives nécessaires à l'exercice de la pensée critique.

Discussion

Nous avons pu constater que les élèves étaient en mesure de réinvestir, dans leur production finale, les apprentissages réalisés dans l'atelier portant sur les stratégies publicitaires. En effet, le principal gain en apprentissage observé atteste de l'efficacité de la SD en ce sens et, au terme de la mise en œuvre de cette dernière, le constat est le suivant : les élèves ont montré qu'ils comprenaient les stratégies publicitaires et leur capacité à faire usage des mots appropriés pour y faire référence a fait l'objet d'une amélioration notable, ce qui est attesté tant dans les productions finales que dans la comparaison du travail de compréhension réalisé au début et à la fin de la SD. Amenés à reconnaître les stratégies publicitaires transposées en contexte scolaire dans le cadre de l'atelier y étant consacré dans la SD de 4^e secondaire, les élèves disposent ensuite des outils leur permettant de juger de leur efficacité et de leur pertinence. En cherchant à conscientiser les élèves par rapport à l'utilisation de stratégies argumentatives dans les messages publicitaires, la SD permet le développement de leur pensée critique, qu'ils auront nécessairement l'occasion de réinvestir ultérieurement dans un autre contexte que celui de la classe, soit dans l'exercice de leur citoyenneté. Ce faisant, la SD développe, plus largement, les compétences en littératie vue comme « outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la vie démocratique » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 5).

L'une des enseignantes avec qui nous avons collaboré à l'élaboration de la SD de 3^e secondaire a expérimenté celle de 4^e secondaire l'année suivant la dernière phase de la recherche. À la suite de sa réalisation, les élèves étaient, selon ses dires, plus attentifs aux messages publicitaires vus et entendus et avaient davantage tendance à en parler avec leurs proches et à partager leur appréciation, exerçant, par le fait même, leur pensée critique. Ils considéraient aussi être mieux outillés pour comprendre les messages publicitaires et y réagir dans leur vie de tous les jours, ce qui va dans le sens du développement des compétences en littératie.

Conclusion

Le choix de faire porter l'exposé critique des élèves sur l'écoute d'un message publicitaire plutôt que sur celle d'un film, comme le propose la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), présentait plusieurs avantages du point de vue du développement de la pensée critique et, par extension, de l'exercice de la citoyenneté. En effet, l'intention de communication sous-jacente au message publicitaire, soit « l'incitation à », génère un phénomène de connotation qui, bien qu'il ne soit pas propre au fait publicitaire, est étroitement lié à la communication de masse avec laquelle les élèves sont quotidiennement en contact et à laquelle ils doivent donc apprendre à réagir adéquatement. Comme la focale de notre recherche doctorale n'était pas précisément portée sur les élèves, une étude plus poussée de l'impact de l'exploitation du message publicitaire sur le développement de la pensée critique des apprenants mériterait d'être menée pour documenter davantage le phénomène. Cela permettrait, par la même occasion, de proposer davantage de dispositifs didactiques pour travailler le genre, tant en compréhension qu'en production orale.

Références

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 98-114.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Montréal, Canada : Pearson ERPI.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustrations et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Breton, P. (2009). *Le champ de l'argumentation*. Paris, France : La Découverte.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 150, 98-108.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 39-115.
- Chartrand, S.-G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. Réflexions sur le rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le Renouveau pédagogique. *Québec français*, 144, 26-28.
- Chartrand, S.-G. (2013). La justification. *Correspondance*, 18(3), 9-11.

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e éd. Québec, Canada : Didactica. Récupéré de www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) (2012). *Rapport sur l'état de la situation dans l'industrie des communications*. Récupéré de <http://www.crtc.gc.ca/fra/com100/2012/rl20904.htm>
- Cordeiro, G. S., & Vrydaghs, D. (2016). *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique?* Namur, Belgique : PUN.
- Dolz, J. (1997). *Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux*. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>
- Dolz, J., & Dufays, J.-L. (2012). Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français, in G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays & B. Wiame (Eds.), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* (pp. 13-22). Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 volumes). Bruxelles, Belgique : De Boeck/COROME.
- Du Mays, D., & Bordeleau, M. (2015). Les activités sédentaires chez les jeunes : qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007? *Zoom Santé*, 50, 1-8.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 108, 1-24.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal, Canada : Guérin.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile?, in M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Eds.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 33-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). *Un autre apport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence de clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Nantes.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littérature en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27(2), 28-33.

- Lafontaine, L., Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral c'est possible! 18 ateliers clés-en-main*. Montréal, Canada : Chenelière.
- Lafontaine, L., Morissette, É., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 57-73.
- Laperrière, J.-P., Renaud, L., & des Rivières-Pigeon, C. (2010). Les stratégies publicitaires qui plaisent aux jeunes : une présence accrue sur les chaînes jeunesse, in L. Renaud (Eds.), *Les médias et la santé : de l'émergence à l'appropriation des normes sociales* (pp. 163-172). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Lord, M.-A. (2007). Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire? *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*, 14, 42-45.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris – Montréal : L'Harmattan.
- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral, in Programme national de pilotage, *Didactique de l'oral* (pp. 30-37). Caen, France : CRDP de Basse-Normandie.
- McCracken, M., & T. S. Murray (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. The economic benefits of literacy : Evidence and implications for public policy*. London, Canada : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, Canada : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le Renouveau pédagogique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007; 2009). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle, 2^e éd.* Montréal, Canada : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal, Canada : Bibliothèque nationale du Québec.
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, États-Unis : Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Ostiguy, L., Champagne, E., Gervais, F., & Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec, Canada : Office québécois de la langue française.

- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson K. (1989). *Critical thinking handbook : high school. A guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, États-Unis : Center for Critical Thinking & Moral Critique, Sonoma State University.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2e éd. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Messidor.

Biographie de l'auteure

Titulaire d'un doctorat en didactique, **Kathleen Sénéchal** est professeure au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse associée au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale et misent sur la collaboration avec les praticiens.

Penser l'inclusion face à « l'insécurité littéracique » de doctorants d'horizons différents

CAROLE GLORIEUX
Université libre de Bruxelles

Résumé

Cet article livre une réflexion sur les premiers résultats d'une enquête qui a pour contexte un séminaire de formation à l'écriture de la thèse à l'Université libre de Bruxelles. Cette enquête vise à cerner les besoins et les différents profils du public concerné, très hétérogène. On interrogera ainsi le rapport à l'écrit(ure) scientifique de ce public. La recherche-action menée vise à influencer sur les pratiques enseignantes pour aider les apprentis chercheurs à dépasser une « insécurité littéracique ».

Mot-clés

écriture scientifique - insécurité - littératie - inclusion - diversité

Introduction

« [L]'architecture aujourd'hui se conçoit de moins en moins sans la recherche ¹ » lit-on sur le site de la jeune Faculté d'architecture de l'Université libre de Bruxelles (ULB). C'est notamment pour cette raison que, depuis l'année académique 2015-2016, un séminaire de méthodologie de la recherche, centré sur la formation à l'écriture de la thèse de doctorat ², a été créé dans cette Faculté. Une des autres raisons qui a présidé à la création de ce séminaire réside dans la diversité du profil des doctorants de ce programme ³ : en effet, ceux-ci constituent un public très hétérogène et le besoin d'un séminaire qui les rassemblerait tous s'est rapidement fait sentir.

La Faculté d'architecture de l'ULB a donc fait appel, pour ce faire, au Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français de l'université, qui regroupe majoritairement des enseignants spécialistes de l'analyse des discours universitaires et de la didactique du français - enseignants parmi lesquels je figure. En accord avec la cellule Recherche de la Faculté d'architecture, j'ai élaboré un séminaire de formation à l'écriture de la thèse.

Ce séminaire, qui veut développer plusieurs compétences littéraciques, a pour objectif général la formation à l'écriture scientifique. Plusieurs séances consistent en un cours théorique, qui entend lancer des pistes de réflexion et se veut un support pour les discussions en séance. Les étudiants sont amenés à s'interroger notamment sur ces questions : existe-t-il un style scientifique universel ? L'écriture scientifique est-elle disciplinaire ? Est-elle variable selon la langue d'écriture ? Comment définir la thèse de doctorat en Faculté d'architecture ? Quelles contraintes pèsent sur l'écriture de la thèse ? Quelle part est laissée à la créativité ? Cette réflexion se construit autour du rapport à l'écrit des doctorants. Le séminaire implique aussi la lecture et l'analyse d'articles scientifiques rédigés tantôt par des chercheurs confirmés, tantôt par des chercheurs novices. En outre, le

¹ <http://archi.ulb.ac.be/recherche>, consulté le 30/09/2017.

² En français.

³ Étudiants qui réalisent une thèse de doctorat.

séminaire permet également l'examen critique d'écrits intermédiaires⁴ rédigés par les doctorants du séminaire.

Pour aller plus avant et en parallèle de la démarche entamée en tant qu'enseignante, j'ai entrepris de mener une recherche-action pour cerner plus nettement les besoins et les différents profils du public concerné, ainsi que son rapport à l'écrit(ure) scientifique. Ainsi, ces trois aspects - besoins, profils, rapport à l'écrit(ure) - pourront être davantage articulés afin d'influer sur mes pratiques enseignantes.

Pour ce faire, je présente ici les premiers résultats d'une enquête, constituée par deux questionnaires⁵ ainsi que par les réponses données à ceux-ci : il s'agit de déterminer le rapport à l'écriture des doctorants interrogés – qui constituent une première cohorte. Le premier questionnaire vise à cerner les besoins déclarés par les doctorants au seuil du parcours doctoral. Le second questionnaire⁶, s'il a tout d'abord pour but de récolter des informations sur les caractéristiques des doctorants, veut cerner également les besoins déclarés par ceux-ci, mais, cette fois, après une année de formation.

Face à un public de doctorants dont j'établis les caractéristiques pour en cerner la diversité, je propose une piste qui se décline en deux temps : d'abord, envisager l'inclusion plutôt que l'exclusion, ensuite, penser l'inclusion en termes d'« insécurité littéracique », qui regroupe potentiellement insécurité scripturale, insécurité linguistique et insécurité culturelle, insécurités que l'enseignant doit aider le doctorant à dépasser. On verra que si la réflexion débouche sur une perspective de dédoublement du groupe-classe, cette dernière n'est en aucun cas induite par des considérations liées à l'exclusion, mais correspond en réalité à une dimension pédagogique.

Les premiers résultats qui apparaissent ici seront confrontés à ceux issus des réponses fournies par les doctorants des années académiques 2017-2018 et 2018-2019 qui constitueront les prochaines cohortes à interroger dans le cadre de cette recherche. On affinera ainsi les profils, besoins et rapport à l'écrit de ces doctorants et on vérifiera si cette piste de l'insécurité littéracique peut s'avérer fructueuse.

Problématique et objectifs

On pourrait résumer la problématique générale développée dans cet article comme suit : quel rapport à l'écrit(ure) (scientifique) entretiennent les doctorants débutants⁷ inscrits à la Faculté d'architecture de l'ULB ? Ce public est hétérogène, ce qui soulève plusieurs questions : quels sont précisément les différents profils de ces doctorants débutants ? Comment gérer la diversité des profils ? Doit-on proposer un enseignement dédoublé ? Quels sont les besoins, en termes d'écriture, déclarés par les doctorants ? En quoi les caractéristiques de ces doctorants peuvent-elles avoir un impact sur leur rapport à l'écrit(ure) ? Quelles difficultés disent-ils rencontrer ou avoir peur de rencontrer ?

Cet article interroge la construction de compétences littéraciques en contexte universitaire, dans une perspective inclusive : comment faire en sorte de fournir des

⁴ Ici, il s'agit des écrits épars (ou non) des doctorants et liés à leur thèse (brouillons, informations stockées telles quelles ou reformulées, idées notées au vol, morceaux de chapitres, etc.). L'écrit intermédiaire est transitoire, embryonnaire et lacunaire (Bucheton et Chabanne, 2008), mais c'est un passage nécessaire et intéressant à étudier en séance.

⁵ Voir la section méthodologie pour une présentation des questionnaires.

⁶ *Idem.*

⁷ Pour rappel, il s'agit ici de la première cohorte.

réponses positives aux besoins particuliers de l'étudiant, en accroissant son niveau de compétence en littératie (d'après Hébert & Lafontaine, 2010). Il s'agit ici de savoir comment aider des doctorants à dépasser une difficulté commune, soit écrire une thèse de doctorat, un genre discursif qui atteint un niveau de littératie supérieur. Mais, dans un même temps, il s'agit de former des doctorants aux profils divers, c'est-à-dire en tenant compte de leurs particularités culturelles, géographiques, scolaires⁸ et langagières, afin qu'ils puissent produire cet écrit scientifique de grande qualité qu'est la thèse.

Cette question implique notamment de déterminer, d'une part, quels sont les besoins (besoins déclarés et besoins réels) de ces doctorants en matière d'écriture scientifique et, d'autre part, quelles caractéristiques des doctorants peuvent constituer des paramètres significatifs, afin de mettre en place un accompagnement approprié.

Cadre théorique

L'inclusion dont il est question ici s'ancre dans le champ des littératies universitaires, mais aussi dans celui des littératies professionnelles, dans un rapport de continuum⁹. Dans le monde francophone, ces deux champs sont récents et encore en construction, mais ils intéressent particulièrement mon propos. De manière plus étendue, cette recherche se situe dans le champ de la didactique du français (dans le contexte de l'enseignement supérieur).

Le champ des littératies universitaires décrit et théorise les genres de discours¹⁰ universitaires, pour autant qu'ils impliquent un rapport au savoir, et les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur¹¹. Sous l'angle enseignant, il est question de didactisation des écrits universitaires et, sous l'angle étudiant, d'acculturation à ceux-ci (Glorieux, 2016). À propos de ce dernier terme, il faut noter que, initialement, *acculturation* s'appliquait à l'immigré, confronté à une nouvelle culture, et que ce mot a généré par la suite nombre de polémiques (pour aller plus loin, voir par exemple Azria & Hervieu-Léger, 2010). *Acculturation* est utilisé ici au sens d'appropriation, et, même s'il n'évacue pas totalement la tension entre les rapports entre dominants et dominés, il implique, parce qu'il est pensé en miroir du terme littératie, l'idée d'un continuum entre les cultures (quelles qu'elles soient) et n'en exclut a priori aucune (Glorieux, 2016).

Particulièrement, cette recherche, qui se penche sur la didactisation d'un genre de discours universitaire - la thèse de doctorat -, se situe dans le prolongement des travaux de Boch, de Grossmann, de Rinck, de Barré-De Miniac (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles - Lidilem), de Delcambre, de Reuter (Théodile-CIREL), ou encore de Pollet (Groupe de Recherche en Littéracies Universitaires et Didactique des Écrits Scientifiques - LUDES). Nombre de ces auteurs se sont penchés

⁸ Au sens étendu du terme et incluant l'université.

⁹ Cette idée de continuum est d'ailleurs propre au concept de littératie qui traite, au sens large, du rapport à l'écrit de l'individu tout au long de sa vie, de la plus petite enfance au milieu professionnel (voir notamment Glorieux, 2015). Pour une synthèse des différentes définitions du concept, voir Hébert et Lépine (2012).

¹⁰ « Les genres sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale ; ils régissent aussi les actions des acteurs sociaux, non forcément verbales, telles qu'on peut les observer dans les pratiques professionnelles par exemple. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013, p. 113)

¹¹ À ce sujet, voir particulièrement les travaux de Delcambre (2012), de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010 et 2012), de Donahue (2008, 2010, 2012), de Pollet (2014), de Reuter (2012).

sur l'écriture scientifique et ont cherché à caractériser les différents écrits de recherche (thèses, mémoires, articles scientifiques, autres résumés de communication, etc.), qu'ils émanent de chercheurs confirmés ou d'apprentis chercheurs. À ce propos, on pense, avec Françoise Boch (2013), par exemple, qu'il faut dispenser une réelle formation aux doctorants pour l'écriture de leur thèse. En effet, la thèse est un genre discursif autonome et bien particulier, au carrefour des deux champs de recherche cités plus haut : le champ des littératies universitaires et celui des littératies professionnelles. Ainsi, la thèse est assurément le dernier jalon d'un parcours universitaire en tant qu'étudiant, mais c'est aussi le premier jalon d'un parcours professionnel de chercheur.

La notion de *rapport à l'écriture*, créée par Barré-De Miniac, constitue une notion-clé dans mon propos : je rejoins cette auteure sur le fait de considérer le rapport à l'écriture comme faisant partie de la compétence scripturale (Barré-De Miniac, 2015). Dans la perspective développée par Barré-De Miniac, on entendra cette notion comme l'ensemble des représentations et les relations du sujet à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. La notion de *représentation*¹² trouvera également sa place ici, puisqu'on analyse des déclarations étudiantes au seuil de leur travail de thèse.

Le champ des littératies professionnelles¹³, quant à lui, concerne l'acculturation et la maîtrise, par les acteurs du monde professionnel, des « discours des professions » - cette dernière expression est empruntée à Maingueneau (2009). Spécifiquement, la thèse de doctorat peut être considérée comme un genre à la lisière des genres de discours des professions – la profession en question étant bien entendu celle de chercheur.

C'est donc au carrefour des deux champs de recherche évoqués plus haut que l'inclusion telle qu'elle est envisagée ici se situe. On le sait, « [s]i à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire. » (Ebersold, 2009, p. 79) C'est cette acception élargie qui est bien entendu envisagée ici, en regard d'un thème qui y est étroitement lié : la diversité. Il semblerait que la reconnaissance de celle-ci soit une clé pour favoriser la réussite scolaire. Prud'homme a défini la diversité en éducation comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (2007, p. 34). Cette diversité peut s'exprimer au travers d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011).

La diversité sera envisagée en tant qu'élément positif dans la construction d'une communauté d'apprentissage, où sont transcendées les différences individuelles : « une communauté d'apprentissage inclusive non seulement perçoit la diversité en tant que donnée positive, mais elle s'en nourrit, car elle la fait grandir » rappellent Prud'homme *et al.* (2001, p. 12).

¹² Dans le champ des didactiques, les représentations permettent en effet d'évoquer « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 195).

¹³ Si tant est que ce champ existe, comme je le pense (voir Glorieux, 2016).

Finalement, il s'agit, dans cette recherche, de croiser deux perspectives : celle de la didactisation d'un genre de discours universitaire (à la limite d'un genre de discours des professions) avec celle de l'inclusion. On veut réfléchir à la manière de trouver l'équilibre : en effet, s'il faut prendre en compte au mieux les particularités des doctorants et mettre en place des stratégies d'enseignement variées et souples afin que leur inclusion soit réussie, il s'agit aussi de mettre en place un dispositif didactique qui convienne à tous.

Méthodologie

Le contexte de ma recherche est celui d'un séminaire¹⁴ de méthodologie de la recherche centré sur la formation à l'écriture de la thèse de doctorat en Faculté d'architecture de l'ULB ; ce séminaire est destiné à un groupe de 15 étudiants au maximum. Les apprenants sont considérés comme « débutants », car ils sont en première ou deuxième année de thèse.

Cette recherche peut être considérée comme une recherche-action, puisqu'il s'agit de modifier des pratiques professionnelles¹⁵. Pour cela, je présenterai ici les premiers résultats d'une enquête, constituée par deux questionnaires ainsi que par les réponses données à ceux-ci. J'ai élaboré seule ces deux questionnaires puis je les ai fait passer aux doctorants (N=14¹⁶ ; N=12¹⁷), dans les locaux de la Faculté d'architecture de l'ULB. La recherche répond à une double méthodologie : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

Lors de la passation du questionnaire, il est bien précisé aux doctorants que celui-ci peut rester anonyme ; l'objectif du questionnaire est annoncé aux doctorants : récolter des informations afin d'ajuster les enseignements. Par ailleurs, il faut noter que le séminaire n'est pas assorti d'une évaluation du doctorant par l'enseignante-chercheuse : il n'y a donc pas d'enjeu potentiel de ce côté-là.

Le premier questionnaire¹⁸ vise à cerner les besoins déclarés par les doctorants. Il s'agit de déterminer le rapport à l'écriture de ces doctorants, au seuil du parcours doctoral. En effet, le premier questionnaire a été adressé aux doctorants à la fin de la séance 1. Le second questionnaire¹⁹ vise à récolter des informations sur les caractéristiques des doctorants (première partie du questionnaire), mais consiste aussi en un questionnaire d'évaluation (seconde partie du questionnaire) qui veut cerner les besoins déclarés par les doctorants après une année de formation. Le questionnaire, dans son ensemble, a été adressé aux doctorants pendant la dernière demi-heure de la séance 8 : la dernière séance

¹⁴ La session envisagée s'est étendue sur 8 séances de 3 heures et s'est déroulée lors de l'année académique 2016- 2017. Le séminaire suit le programme suivant :

Séance 1 : Appréhender l'écriture scientifique... et la formation à celle-ci

Séance 2 : Le rapport à l'écriture / le rapport à l'image

Séance 3 : Se positionner dans un texte à visée objectivante

Séance 4 : Du problème à la problématisation

Séance 5 : Comment exposer les enjeux de sa recherche ?

Séance 6 : Comment intégrer dans son texte les idées d'autrui ?

Séance 7 : Les routines scripturales

Séance 8 : Bilan du séminaire, conclusions et perspectives

¹⁵ Celles de l'enseignant, en l'occurrence.

¹⁶ Nombre d'étudiants répondant au questionnaire 1.

¹⁷ Nombre d'étudiants répondant au questionnaire 2.

¹⁸ Voir annexe.

¹⁹ *Idem*.

de l'année académique, qui consiste en une conclusion et un bilan. Les évaluations des enseignements du séminaire ont fait l'objet d'un questionnaire à part, adressé par la Faculté quinze jours auparavant.

Mon étude revêt une dimension diachronique : les mêmes questionnaires seront administrés à une nouvelle cohorte de doctorants chaque année pendant au moins trois ans, afin que les réponses apportées puissent être croisées et considérées comme déterminantes. Néanmoins, les réponses apportées par la cohorte de l'année 2016-2017 apportent déjà des indices significatifs.

Le premier questionnaire²⁰ implique la sélection d'items chez le doctorant. Pour concevoir ce questionnaire, un choix a également été opéré : des items ont été élaborés, parmi lesquels le doctorant doit choisir. Cette question fermée à choix multiples constitue un biais, car les items proposés orientent davantage la réponse du doctorant que si la question était ouverte ; cependant, on a laissé la possibilité au doctorant de créer des items. En outre, certains items potentiels ont été écartés parce qu'ils semblaient non directement compréhensibles par le doctorant, par exemple l'item : *la fonction heuristique de l'écriture de recherche*. Les questions ont été élaborées sur la base du plan de cours prévu par moi en tant qu'enseignante, plan de cours lui-même construit en regard de la littérature sur le sujet qui décrit les difficultés rencontrées par les étudiants (dont les doctorants) face à l'écriture de la recherche - et particulièrement, de la thèse.

Le second questionnaire²¹ se décompose en deux parties : la première implique des réponses brèves, la seconde consiste tantôt en des questions fermées (un item à sélectionner), tantôt en des questions ouvertes. La première partie du questionnaire vise à mettre au jour les caractéristiques des étudiants, la deuxième partie permet à ceux-ci d'évaluer le séminaire par rapport à l'organisation temporelle (horaire, durée, nombre et chronologie des séances), mais surtout par rapport aux contenus (utilité, pertinence, absence, etc.).

L'analyse proprement dite s'appuie sur ces deux questionnaires. Concernant les modalités de traitement des données, il faut mentionner que, pour les réponses au questionnaire 1, les items du questionnaire ont été réagencés selon leur fréquence, par ordre décroissant d'importance, dans le tableau ci-dessous (tableau 1) ; les items ajoutés par les étudiants²² sont rassemblés dans un tableau à part, ils sont agencés selon leur fréquence (tableau 2).

Pour les réponses au questionnaire 2, parmi les items de la première partie du questionnaire, on a reproduit les cinq derniers, car seuls ceux-ci sont significatifs pour cette étude (en outre, les noms et prénoms étaient facultatifs) ; les réponses apportées ont fait l'objet d'un codage systématique (tableau 3). Quant aux réponses à la deuxième partie du questionnaire, soit elles sont reproduites telles quelles, soit elles sont reformulées et raccourcies de façon à en extraire le propos principal.

Résultats

Il faut bien entendu rester conscient du fait que la récolte de déclarations étudiantes engendre analyse et interprétation de la part du chercheur (ou de l'enseignant), et que « les représentations ne sont pas données à voir, elles sont *reconstruites* en fonction de la

²⁰ Le questionnaire est reproduit en annexe.

²¹ *Idem*.

²² Les items n'ont pas été reproduits tels quels : ils sont reformulés.

sélection d'éléments opérés par le didacticien » (Reuter *et al.*, 2010, p. 197). On peut en outre considérer comme un biais le fait que la même personne soit à la fois la chercheuse et l'enseignante ; il faut garder cet aspect à l'esprit en lisant cette analyse.

Le tableau ci-dessous (tableau 1) réagence les items du questionnaire 1 en fonction de leur fréquence d'apparition dans les réponses des étudiants. Pour rappel, en effet, les étudiants devaient sélectionner les items qui leur semblaient correspondre le plus à leurs besoins en ce début de formation.

Tableau 1

Besoins déclarés par les doctorants (N=14)

Quand commencer à écrire ?	9
Exposer les enjeux de sa recherche	5
Dire je ou nous ?	5
L'état de l'art doit-il constituer une partie indépendante ?	5
Comment se situer dans un champ scientifique ?	5
Légitimer son objet d'étude	4
Construire la table des matières	4
Se positionner en tant qu'auteur dans son texte	3
Référencer	3
Construire la problématique et la problématisation	2
Intégrer dans son texte les idées d'autrui	2
Que doit comporter l'introduction ?	2
Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?	0
Comment citer ? Comment reformuler ?	0

Quarante-neuf items en tout ont été sélectionnés par les doctorants. On le voit, sur 14 répondants, plus de la moitié sélectionnent avant tout l'item *Quand commencer à écrire ?*. Viennent ensuite - *ex aequo* - les interrogations sur les manières de se situer dans un champ scientifique (*Exposer les enjeux de sa recherche ; Comment se situer dans un champ scientifique ?*), sur le choix de la personne grammaticale de l'auteur - les manifestations pronominales de l'auteur (*Dire je ou nous ?*) et sur la structuration - la macrostructure, la table des matières de la thèse (*L'état de l'art doit-il constituer une partie indépendante ?*).

Quatre étudiants sur 14 déclarent vouloir travailler et réfléchir sur les manières de se situer dans un champ scientifique (*Légitimer son objet d'étude*), et sur la structuration et la problématisation (*Construire la table des matières*). Trois doctorants sur 14 voudraient réfléchir aux manières de se positionner en tant qu'auteur (*Se positionner en tant qu'auteur dans son texte*), et de noter les références (*Référencer*). Deux doctorants sur 14 s'interrogent sur la manière de problématiser (*Construire la problématique et la problématisation*), de rapporter le discours d'autrui (*Intégrer dans son texte les idées d'autrui*), de rédiger le contenu de l'introduction (*Que doit comporter l'introduction ?*).

Aucun doctorant ne souligne l'item *Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?* Cela s'explique sans doute par le fait qu'une bonne partie de la séance 1 vient d'y être consacrée,

ce qui constitue un biais dans la recherche : peut-être faudrait-il contrer ce biais en faisant passer ce questionnaire non plus en fin, mais en début de séance ?

On note également qu'aucun doctorant ne souligne l'item *Comment citer ? Comment reformuler ?*, très certainement, car ces compétences de base ont été acquises au préalable dans le parcours étudiant ou bien parce que le doctorant considère cet item comme redondant avec l'item *Intégrer dans son texte les idées d'autrui*.

Le tableau ci-dessous (tableau 2) reformule les items que les étudiants ont produits eux-mêmes et qu'ils ont ajoutés à la liste d'items qui leur était soumise dans le questionnaire 1. Ces items sont classés en fonction de leur fréquence d'apparition dans les réponses des étudiants.

Tableau 2

Besoins déclarés par les doctorants (items ajoutés) (N=14)

Comment écrire la méthodologie ?	3
Comment rédiger un article scientifique ?	2
Principales différences entre l'anglais et le français	1
Faut-il parler des questions non abordées ?	1
L'écriture doit-elle être impersonnelle ?	1
Quand et comment améliorer une « note d'écriture » ?	1

Il faut noter que peu d'items - seulement 6 - ont été ajoutés par les doctorants ; on compte 9 occurrences en tout. L'item *Comment écrire la méthodologie ?*, qui touche à la méthodologie de la recherche scientifique, a été le plus souvent avancé. L'item *Comment rédiger un article scientifique ?*, qui concerne un genre discursif proche, mais néanmoins distinct de la thèse, apparaît deux fois. L'item *Principales différences entre l'anglais et le français* renvoie à une question abordée (mais non explicitée) par l'enseignante dans la séance 1. L'item *L'écriture doit-elle être impersonnelle ?* renvoie à la manière de se positionner en tant qu'auteur. On relève aussi un item sur la manière de traiter les questions écartées d'emblée ou abandonnées au cours de la thèse (*Faut-il parler des questions non abordées ?*) et un autre sur la question des écrits intermédiaires (*Quand et comment améliorer une « note d'écriture » ?*).

Cinquante-huit occurrences apparaissent en tout (*tableaux 1 et 2*). Tous les doctorants ont mentionné (c'est-à-dire souligné ou créé) au moins 3 occurrences. Or, le séminaire est obligatoire : il ne semble donc pas qu'il existe un rejet *a priori* d'un accompagnement à l'écriture de la thèse, alors que celui-ci est *imposé* par la Faculté : les doctorants auraient pu ne sélectionner aucun item.

Le tableau ci-dessous (tableau 3) reproduit les cinq derniers items de la première partie du questionnaire 2, car seuls ceux-ci sont significatifs pour cette étude (en outre, les noms et prénoms étaient facultatifs) ; pour rappel, les réponses apportées ont fait l'objet d'un codage systématique.

Tableau 3

Caractéristiques des doctorants (items significatifs) (N=12)

nationalité	belge	2
	autre	10
langue maternelle	français	5
	autre	7
langue de scolarisation	français	9
	autre	3
âge	entre 20 et 30 ans	6
	entre 30 ans et 40 ans	2
	entre 40 ans et 50 ans	2
	Plus de 50 ans	2
sexe	M	9
	F	3

On le voit, les doctorants interrogés composent un public multiculturel et cosmopolite aux âges très divers. La Belgique (et, en l'occurrence, l'ULB) est considérée comme le lieu de référence (plus exactement : l'université de référence) puisqu'il s'agit pour les doctorants d'y réaliser leur thèse (en tout ou en partie) et d'y obtenir le diplôme y attendant. Or, si une faible partie des doctorants est belge, l'autre partie est issue de pays étrangers, la plupart²³ hors UE (République démocratique du Congo, Algérie, Tunisie, Japon). De plus, deux générations (voire trois) se côtoient : les uns viennent à peine de terminer un Master²⁴ quand les autres travaillent en tant qu'architecte depuis plusieurs années... ou sont en fin de carrière. Le français est la langue dans laquelle se donne le séminaire et, surtout, la langue dans laquelle les doctorants vont rédiger leur thèse - il est donc considéré ici comme la langue de référence. Il correspond à la langue maternelle de 41,6 % d'entre eux (mais 3 étudiants sur 5 mentionnent au moins deux langues maternelles) et il s'agit de la langue de scolarisation de 75 % d'entre eux. Les 25 % restants (soit : 3 étudiants) ont appris le français comme seconde ou troisième langue à l'école ou à l'université. On note enfin que seuls 25 % des doctorants sont des femmes, parmi les répondants au questionnaire.

Quelles sont alors, parmi les caractéristiques mises en valeur dans le questionnaire (nationalité, langue maternelle, langue de scolarisation, âge, sexe), celles qui peuvent constituer des paramètres à prendre en compte afin de favoriser l'inclusion ? Cette question sera en partie tranchée plus loin ; cependant, on peut déjà constater que la caractéristique « âge » n'est pas véritablement signifiante (sauf en termes de diversité) et qu'il serait plus opportun de s'intéresser à l'expérience professionnelle, ce qui permettrait de « retourner » le critère (en d'autres termes : de valoriser l'expérience plutôt que stigmatiser le plus ou moins grand nombre d'années de vie).

Concernant la suite du questionnaire 2, seules certaines questions de la deuxième partie de celui-ci seront traitées ici : ont été sélectionnées celles qui semblaient apporter le

²³ Les pays dont proviennent deux doctorants et qui ressortissent à l'Union européenne sont respectivement la France et l'Italie.

²⁴ Spécialisation en 2 ans après un baccalauréat de 3 ans, à l'université.

plus d'indices significatifs à la problématique, quelques verbatim d'étudiants seront reproduits ici en guise d'illustrations. Seront donc examinées ci-dessous les questions 1, 4, 5, 6 et 7. Ces questions touchent aux besoins déclarés des doctorants après une année de formation ; la première question renvoie également aux caractéristiques personnelles des doctorants, comme on le verra ci-dessous. Les réponses à la question 8, dont l'analyse aurait pu être pertinente, ne sont pas envisagées ici, car elles sont absentes : aucun doctorant n'a formulé de suggestion ou de remarque.

Si on se penche sur les réponses à la question 1 (*À combien de séances avez-vous participé ? Motif de votre/vos absence(s)*), on constate sans surprise que, le séminaire étant obligatoire, le taux de fréquentation est élevé (près de 80 %). Ce sont les justifications d'absence qui sont intéressantes, en ce qu'elles révèlent certains besoins des doctorants :

Exemples :

« La thèse se fait sur deux pays : RDC²⁵ et Belgique. Obligation d'enquêtes sur le terrain d'études et autres responsabilités académiques. »

« J'étais à l'étranger pour mon travail de recherche. »

« Je travaille à mi-temps. »

Ces justifications fournissent un indice des caractéristiques des doctorants qui peuvent constituer des paramètres à prendre en compte afin de favoriser l'inclusion : l'exercice d'un métier (autre que celui d'apprenti-chercheur) et la réalisation d'une thèse en cotutelle (qui implique en l'occurrence, un investissement dans deux pays, parfois très éloignés).

Si l'on croise les réponses aux questions 4 (*Quels points/aspects vous ont semblé particulièrement utiles et/ou intéressants ?*) et 7 (*D'une manière générale, quel est votre degré de satisfaction par rapport au séminaire ? Pouvez-vous expliciter votre choix ?*), on relève que, globalement, les doctorants sont soit satisfaits (3/12), soit très satisfaits (9/12). Les doctorants mentionnent leur intérêt particulièrement pour les séances 2 (*Le rapport à l'écriture / le rapport à l'image*), 4 (*Du problème à la problématisation*), 5 (*Comment exposer les enjeux de sa recherche*) et 6 (*Comment intégrer dans son texte les idées d'autrui*).

La plupart des répondants (8/12) semblent avoir apprécié le fait d'avoir pu lire les travaux d'autres doctorants. Il faut mentionner qu'une doctorante, issue du pays de référence et maniant la langue de référence, se déclare satisfaite, mais s'exprime en ces termes :

« J'ai trouvé tous les sujets abordés intéressants, mais leurs présentations théoriques n'ont pas toujours été suffisamment en profondeur [...]. Les écrits intermédiaires observés n'étaient pas non plus des cas intéressants à étudier en regard de la problématique. Le problème ici se pose évidemment en termes du niveau de langage des doctorants du séminaire. J'ai parfois eu

²⁵ République démocratique du Congo.

l'impression de suivre un séminaire en dessous de nos capacités. » (étudiante 1)

L'autre doctorante issue du pays de référence (et maniant la langue de référence) constate²⁶ également que les écrits intermédiaires observés n'étaient pas suffisamment intéressants, selon elle, car elle les juge trop « descriptifs ».

S'agissant des réponses à la question 5 (*Quels points/aspects sont à creuser, selon vous ?*), on distingue des besoins déclarés qui entrent dans l'optique du séminaire et prolongent ou complètent celui-ci, et d'autres qui dépassent cette optique. Ainsi, trois étudiants proposent de constituer un répertoire de routines scripturales propre à la recherche en architecture ; 1 étudiant souhaiterait davantage d'exercices sur la thématique de la séance 4 (*Du problème à la problématisation*), deux étudiants voudraient développer davantage la question du rapport entre l'image et le texte. Par contre, sortent (peu ou prou) de l'optique du séminaire les questions liées aux méthodes de recherche par projet et à la méthodologie de la recherche - les étudiants s'interrogeant sur les méthodes elles-mêmes et non pas sur l'écriture de ces aspects. Par ailleurs, l'étudiant qui suggère une « *Séance à planifier avec un ou plusieurs promoteurs pour confronter les points de vue* » propose une rencontre certes potentiellement intéressante, mais qui sort complètement de l'optique et du fonctionnement du séminaire. Deux étudiants émettent le souhait que l'on travaille l'écriture (« finale ») de la thèse ; or, le séminaire est adressé aux doctorants débutants.

De la même manière, dans la question 6 (*Quels points n'ont pas été abordés, alors qu'ils vous semblent importants ?*), on distingue également des besoins déclarés qui entrent dans l'optique du séminaire (« comment rédiger la conclusion ») et prolongent ou complètent celui-ci, et d'autres qui dépassent cette optique. Pour cette question 6, ce sont ces derniers qui affluent comme : la rédaction d'un *abstract* ; l'usage des outils numériques ; la rédaction d'articles et de chapitres d'ouvrages ; la production de communications (orales lors de colloques) ; l'élaboration d'un entretien, la réalisation d'un travail sur le terrain, l'organisation de recherches en archives ; la méthodologie de la recherche (en général) ; la question des droits d'auteur. L'étudiante 1 mentionne que le référencement devrait être un acquis.

Discussion

Globalement, l'analyse des réponses aux questionnaires 1 et 2 permet d'appréhender la question suivante : quel rapport à l'écriture (scientifique) entretient le doctorant - dans ce contexte bien précis de la Faculté d'architecture de l'ULB ?

Même si les doctorants interrogés ont déjà rédigé un mémoire²⁷ (cela date néanmoins d'il y a une dizaine d'années pour certains), un assez grand nombre de questions, qu'on pourrait imaginer résolues par des étudiants ayant atteint ce niveau de littératie, semblent en suspens : Quand commencer à écrire ? Comment référencer ? Comment écrire la méthodologie ? Que doit comporter l'introduction ? Comment construire la table des matières ? et Doit-on utiliser « je » ou « nous » ?

²⁶ Il faut noter que ces remarques sur les écrits intermédiaires font écho, dans une certaine mesure, aux propres constatations de l'enseignante, constatations qu'elle s'est gardée d'émettre lors des séminaires et qui lui permettent de réfléchir à un travail à mettre en place avec les doctorants sur le rôle des différents types de séquences (narrative, explicative, mais surtout descriptive et argumentative) au sein de la thèse.

²⁷ C'est-à-dire un écrit de recherche en formation (Reuter, 1998).

Peut-on envisager une réelle méconnaissance de la part de ces doctorants ? Ou bien la cause réside-t-elle par exemple dans un sentiment d'illégitimité ou d'imposture ou encore d'insécurité ? Ces doctorants, pour la plupart déjà tous architectes et/ou enseignants, se sentent-ils trop éloignés de l'écriture (de la recherche) ? Est-ce la discipline même (l'architecture) qui éloigne les doctorants de l'écriture ? Je choisis ici la piste de l'insécurité, que je développe ci-dessous.

Car, en effet, on peut de toute façon véritablement parler, chez les doctorants interrogés au seuil de leur travail de thèse, d'un sentiment d'« insécurité scripturale générale »²⁸ - celle-ci n'étant pas réservée aux publics classiquement dits « en difficulté » avec l'écrit. En effet, l'insécurité scripturale est inhérente au fait même d'écrire et aux représentations qui y sont liées (Barré de Miniac, 2015). Penloup affirme à ce propos que le « passage à l'écriture » place en situation anxiogène, et ce, de manière constitutive, tout usager de l'écriture parce que celui-ci est nécessairement pris dans un réseau de tensions entre deux pôles : un pôle positif (attraction, communication, protection du territoire) et un pôle négatif (exposition de soi, évaluation, etc.). L'évaluation des écrits et les sanctions des écarts par rapport à la norme aggravent cette anxiété et peuvent même aller jusqu'à inciter l'usager à éviter la prise de risque que signifie le passage à l'écriture (2012).

En outre, Reuter, dès 1998, avait déjà identifié qu'en réalité l'écriture de recherche offre trois ruptures (en regard d'autres contextes d'écriture) : le fait que la fonction heuristique de l'écriture devient centrale, le fait de devoir produire des savoirs non disponibles antérieurement et le fait que le texte doive respecter les contraintes spécifiques à une communauté discursive particulière, celle des chercheurs (Reuter, 1998).

Il faut ensuite considérer que cette triple rupture, à laquelle sont confrontés tous les doctorants, quels qu'ils soient, doit être lue à la lumière des caractéristiques²⁹ particulières de ceux-ci. En effet, il s'agit d'un public très hétérogène : la plupart viennent de pays différents du pays de référence et certains ont quitté l'université en tant qu'étudiant depuis plusieurs (voire de nombreuses) années. Autrement dit, quand certains doivent s'acculturer aux discours d'une université belge francophone, d'autres doivent renouer avec les caractéristiques des discours universitaires.

On peut parler, chez ces étudiants, de ce que j'ai décidé d'appeler un sentiment d'« insécurité littéraire », car il s'agit d'un public à doublement rassurer. Il est en effet question de formation à l'écrit(ure) scientifique dans un contexte interculturel, mais aussi préprofessionnel, pour certains doctorants, et péri-professionnel, pour d'autres.

À l'insécurité scripturale vien(nen)t donc s'ajouter, potentiellement, une insécurité linguistique et/ou culturelle. À propos de l'insécurité linguistique, Desabrais rappelle qu'elle est en grande partie attribuée à la surveillance et à la correction de la langue par ceux qui possèdent la langue dominante. Reconnaisant la légitimité de la langue dominante, les « dominés » adopteraient des stratégies identitaires pour contrer l'exclusion. L'insécurité linguistique serait, selon Francard « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale » (cité par Desabrais, 2010, p. 60). Pour Calvet,

²⁸ Notion créée par Dabène en 1987.

²⁹ On évacue pour l'instant la question de la discipline, à propos de laquelle je n'ai pas recueilli de données en tant que chercheuse.

« [o]n parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme » (cité par Desabrais, 2010, p. 60). Dans le contexte qui nous occupe, qui sont les « dominants », d'un point de vue linguistique ? On pense immédiatement aux locuteurs belges francophones (le français étant ici la langue dominante), par rapport à tous les doctorants dont le français n'est pas la langue maternelle. Cependant, on pourrait aller plus loin en considérant les francophones de Belgique en tant qu'eux-mêmes dominés par rapport aux francophones français (mais aucun doctorant n'est français dans cet échantillon), ou, en tout cas, par rapport à la langue française telle que véhiculée par les Français (voir à ce sujet Bénit, 2000).

Quant à l'insécurité culturelle, qui peut aller de pair avec l'insécurité linguistique, elle me semble aussi un sentiment à interroger et à envisager chez les doctorants concernés, pour qui l'acculturation au genre de la thèse de doctorat dans une langue donnée, mais aussi dans une université donnée dans un pays donné peut constituer une difficulté.

Face à ce sentiment d'« insécurité littéracique », en termes de stratégies d'enseignement et de pistes didactiques, sur le plan de l'écriture proprement dite, on montrera aux doctorants en quoi les ruptures mises en avant par Reuter sont a priori étrangères à tous, quel que soit leur profil, et nécessitent un travail d'acculturation pour tous - mais à des degrés divers sans doute. Si certaines questions sont véritablement neuves pour le doctorant, car elles sont propres à l'écriture de la thèse (*exposer les enjeux de sa recherche* ou *se positionner en tant que chercheur* par exemple), d'autres questions (*quand commencer à écrire ? Comment référencer ? Comment écrire la méthodologie ? Que doit comporter l'introduction ? Comment construire la table des matières ?*), qui pourraient sembler des acquis en matière de compétences langagières, seront envisagées en tant qu'approfondissement et, surtout, en regard du genre discursif de la thèse qui constitue une nouveauté pour tous les doctorants. Il s'agira aussi de mettre en évidence les caractéristiques intrinsèques du genre : équilibre à trouver entre l'« objectivité scientifique » et une certaine subjectivité à assumer ; positionnement en tant que scripteur et (apprenti-)chercheur ; dimension polyphonique ; construction théorique contextualisée ; dimension heuristique ; *etc.* (Penloup, 2002).

Sur le plan des caractéristiques de chacun, on montrera en quoi les particularités de chaque doctorant peuvent constituer un apport dans sa propre pratique d'écriture, mais aussi pour le groupe des doctorants du séminaire. Ainsi, cinq caractéristiques ont été mises en avant dans le questionnaire 2 : nationalité, langue maternelle, langue de scolarisation, âge, sexe. Sans doute leur désignation doit-elle être repensée, du moins pour certaines de ces caractéristiques, afin que celles-ci deviennent des *paramètres significatifs dans le profil de l'étudiant*. De cette façon, chaque doctorant pourra mettre en avant, dans son profil, des caractéristiques qui seront envisagées comme un enrichissement pour lui-même et par les autres doctorants. Ainsi, ce n'est pas tant l'âge, mais plutôt l'expérience et l'appartenance au monde professionnel de l'architecture qui peuvent être mises en avant. Dans le cas où le doctorant terminerait à peine son Master, c'est la proximité en temps par rapport à la fin du Master qui sera considérée, et donc la continuité dans le parcours universitaire. Plutôt que de s'intéresser au pays d'origine, on fera valoir l'université d'origine et ses pratiques d'écriture et de recherche, surtout si le doctorant réalise sa thèse en cotutelle. Au lieu de mettre en évidence la langue maternelle et la langue de scolarisation, peut-être pourrait-on porter le curseur sur une gradation : FLM (français langue maternelle) ou FLS (français

langue seconde) ou FLE (français langue étrangère). Il s'agira de confronter ces caractéristiques aux caractéristiques extrinsèques du genre - ces dernières étant étroitement liées au pays de référence et particulièrement à l'université de référence, ainsi qu'à la langue de référence, mais aussi à la discipline de référence.

Toujours en termes de stratégies d'enseignement et de pistes didactiques, lors d'une année académique à venir, il serait peut-être opportun de diviser le groupe des doctorants en deux. Pour faire de la diversité un atout, le découpage ne serait pas opéré en fonction de la langue maternelle ou de scolarisation, ni en fonction de l'université d'origine, ni bien entendu en fonction de l'âge ou du sexe. Par contre, à des fins pédagogiques et notamment pour éviter certaines tensions dans le groupe, peut-être pourrait-on distinguer un groupe « débutants » et un groupe « avancés » :

- Dans le groupe « débutants », destiné aux doctorants en première ou deuxième année de thèse, les séances consisteraient en un cours théorique, pour lancer des pistes de réflexion et les discussions en séance, ainsi qu'en la lecture et l'analyse d'articles scientifiques rédigés tantôt par des chercheurs confirmés, tantôt par des chercheurs novices. On supprimerait le travail sur les écrits intermédiaires (trop tôt pour la plupart ?), pour éviter les crispations.
- Dans le groupe « avancés », destiné aux doctorants à partir de leur 3^{ème} année de thèse, les séances consisteraient uniquement en un travail sur les écrits intermédiaires, c'est-à-dire sur les écrits des doctorants.

Quant à la profusion des suggestions des doctorants à propos d'aspects qui sortent de l'optique du séminaire, car ils n'intéressent directement l'écriture de la thèse, elle montre à quel point l'accompagnement à la formation doctorale est encore balbutiant et combien la demande est pourtant forte en ce domaine : il y a là matière à développer de nouvelles stratégies d'enseignement et pistes didactiques.

Conclusion

Dans l'optique développée par le champ des littératies universitaires, on peut considérer que, pour parvenir à rédiger une thèse de doctorat, l'étudiant doit s'acculturer à un genre discursif nouveau. Cette acception envisage donc le passage d'un « degré » de littératie à un autre, en se focalisant sur les caractéristiques intrinsèques du genre discursif nouveau à acquérir. En l'occurrence, l'étudiant doit s'appropriier les caractéristiques propres à la thèse de doctorat, lesquelles constituent les caractéristiques intrinsèques du genre.

S'agissant des doctorants qui viennent du monde professionnel et/ou d'universités autres que l'université qui les accueille pour leur doctorat, l'idée d'acculturation aux discours universitaires revêt un sens doublé (voire triplé) par rapport à l'acception habituelle du champ des littératies universitaires. En effet, il s'agit, pour le doctorant, afin de dépasser un sentiment d'« insécurité littéracique », de s'acculturer non seulement aux caractéristiques intrinsèques du genre discursif de la thèse de doctorat, mais aussi de s'acculturer aux caractéristiques extrinsèques de ce genre. L'enseignant, quant à lui, devra orienter les buts d'apprentissage de son séminaire doctoral en ce sens et développer des

stratégies flexibles d'accompagnement qui prennent en compte la diversité du public concerné.

Bibliographie

- Azria, R., & Hervieu-Léger, D. (2010). *Dictionnaire des faits religieux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, nouvelle édition.
- Bénit, A. (2000). L'insécurité linguistique des francophones périphériques : le cas de la Belgique, in : M. L. Casal Silva, G.C. Conde Tarrio, J.L. Garabatos, L. Pino Serrano et N. Rodriguez Pereira (Eds.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* (125-140). Madrid : Arrecife.
- Boch, F. (2013). Former des doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-548.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2008). Les "écrits intermédiaires" pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Éditions universitaires.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique*, 24, 19-35.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-20.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets*, 16(2), 57-89. Doi :10.7202/1000314ar
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Diptyque*, 18, 43-60.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque*, 24, 163-178.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, repéré à <http://rechercheformation.revues.org/522>.
- Glorieux, C. (2015). Du concept de littéracie au champ des littéracies universitaires, in : A. Belhadj Hacen et I. Delcambre (Eds.), *Littéracies et plurilinguismes : quelles pratiques et quels liens ?* (pp. 37-60). Paris : L'Harmattan.
- Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres TFE : concepts utiles et dispositifs didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2010). *Littératies et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Points, Éditions du Seuil, nouvelle édition.

- Penloup, M.-C. (2002). Construire le concept d'écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise, *Enjeux*, 54, 151-165.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 129-140.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais. <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} édition.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 3^{ème} édition actualisée.

Biographie de l'auteure

Carole Glorieux est didacticienne du français, docteure en Langues et Lettres. Elle travaille depuis près de quinze ans pour le Centre de méthodologie universitaire et de didactique du français de l'Université libre de Bruxelles. Elle est spécialiste de la formation à l'écriture scientifique et du développement des compétences langagières liées aux discours universitaires.

Annexe : Questionnaires 1 et 2

Questionnaire 1

Quels sont les points - liés à l'écriture scientifique et déjà évoqués ou non dans la séance d'aujourd'hui - sur lesquels vous voudriez particulièrement travailler/réfléchir au cours des deux prochaines séances de ce séminaire ? (Entourez les points qui vous semblent correspondre le plus à vos besoins.)

- légitimer son objet d'étude
- construire la problématique et la problématisation
- exposer les enjeux de sa recherche
- intégrer dans son texte les idées d'autrui

- se positionner en tant qu’auteur dans son texte
- construire la table des matières
- Quand commencer à écrire ?
- Dire je ou nous ?
- référencer
- Faut-il être objectif ? Subjectif ? Neutre ?
- L’état de l’art doit-il constituer une partie indépendante ?
- Que doit comporter l’introduction ?
- Comment se situer dans un champ scientifique ?
- Comment citer ? Comment reformuler ?
- Autre(s) :

Questionnaire 2

NOM (facultatif) :

Prénom (facultatif) :

Langue maternelle :

Langue de scolarisation :

Nationalité :

Date de naissance :

Sexe :

CONSIGNE GENERALE : Entourez la réponse qui vous correspond et/ou complétez si besoin.

1) A combien de séances avez-vous participé ? TOUTES (8) ou chiffre exact : ...

Motif de votre/vos absence(s) :

2) Le nombre de séances (8) est-il suffisant - insuffisant - excessif ?

Le cas échéant, selon vous, combien de séances seraient-elles nécessaires ?

Le nombre d’heures par séance (3h) est-il suffisant - insuffisant - excessif ?

Le cas échéant, selon vous, combien d’heures par séance seraient-elles nécessaires ?

Au final, idéalement, quel nombre de séances durant quel laps de temps faudrait-il ?

3) L’ordre, la chronologie des séances vous paraît-il/elle adéquat(e) ? oui-non

Si non, quelle(s) amélioration(s) proposeriez-vous ?

4) Quels points/aspects vous ont semblé particulièrement utiles et/ou intéressants ?

5) Quels points/aspects sont à creuser, selon vous ?

6) Quels points n’ont pas été abordés, alors qu’ils vous semblent importants ?

7) D'une manière générale, quel est votre degré de satisfaction par rapport au séminaire (indiquez une croix dans la colonne qui convient) :

Non satisfait	Peu satisfait	Satisfait	Très satisfait	Sans avis
---------------	---------------	-----------	----------------	-----------

Pouvez-vous expliciter votre choix ?

8) Suggestions, remarques :

Les motivations d'enseignantes¹ à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être

NANCY GOYETTE

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La littératie est un processus continu de développement de compétences, de connaissances, d'attitudes et d'habiletés en lien avec l'écriture, la lecture, l'oral, mais aussi avec les interactions entre les personnes dans leur rapport au monde et aux autres (Moreau, Hébert, Lépine & Ruel, 2013). La littératie émotionnelle réfère, entre autres, aux capacités des personnes à tenir compte et à comprendre les émotions vécues dans différents contextes, dont celui de la classe (Pharand & Moreau, 2015). Les interventions pédagogiques exercées dans ce sens par les enseignants sont influencées par diverses motivations, lesquelles sont en lien direct avec leur bien-être et le sens qu'ils accordent à la profession (Goyette, 2016). Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche qui s'intéresse aux motivations d'enseignantes du préscolaire et du primaire qui adoptent des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser leur bien-être et celui de leurs élèves.

Mot-clés

bien-être;littératie émotionnelle;enseignement;intervention pédagogique;motivation

Introduction

Le bien-être des enfants est actuellement un enjeu prioritaire pour les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). À travers plusieurs démarches pour orienter la mise en œuvre d'actions concrètes dans ce sens, la convention internationale des droits de l'enfant [article 28] « reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation, ainsi que la nécessité d'assurer l'exercice de ce droit sur la base de l'égalité des chances » (OCDE, 2009, p. 43). De plus, celle-ci mentionne que [article 29a] « les signataires s'engagent à offrir aux enfants un système d'enseignement qui favorise l'épanouissement de leur personnalité et le développement de leurs talents et de leurs aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de ses potentialités » (OCDE, 2009, p. 43). À cet égard, on comprend bien qu'un changement de paradigme (Roegiers, 2012) s'est exercé dans la mouvance des changements sociétaux et idéologiques, en conférant à l'école un rôle allant bien au-delà de la transmission de savoirs (Tardif, 2013). En effet, l'école doit également veiller à l'épanouissement de l'individu par le développement d'un savoir-être qui favorise le bien-être. Devant ce constat, on peut s'interroger légitimement sur les moyens à mettre en place à l'école afin de développer la personnalité, le talent et des compétences personnelles chez les enfants en contexte scolaire.

¹ Les participants de cette recherche sont toutes des femmes, ce qui justifie le choix du genre féminin.

Or, depuis près de 20 ans, la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), un nouveau champ de la psychologie générale, se définit comme l'étude des aspects positifs de l'individu pour l'aider à se construire des forces et des compétences psychologiques et ainsi devenir résilient face aux écueils de la vie afin de ressentir du bien-être (Peterson & Seligman, 2004). Les études en psychologie positive s'intéressent particulièrement au fonctionnement optimal de l'individu afin qu'il puisse s'épanouir et prospérer tout au long de sa vie (Della Fave, 2011; Seligman, 2011). Dans cette foulée, on a vu naître le sous-champ de recherche de l'éducation positive, qui a, entre autres, l'objectif de se pencher sur le bien-être des individus dans les institutions scolaires. Selon Seligman, Randal, Gillham, Reivich et Linkins (2009), l'éducation positive répond à deux missions : enseigner des compétences pour ressentir du bien-être et des compétences pour favoriser la réussite. Boniwell (2011) ajoute que : « l'éducation positive tend à développer les compétences de bien-être, d'épanouissement, et de fonctionnement optimal chez les enfants [...] au sein des institutions éducatives, réunissant ainsi fonctions préventives et fonctions habilitantes ou développementales » (p. 541). L'application de ce sous-champ de l'éducation positive au regard du terrain permet plus particulièrement aux enseignants d'outiller les élèves à cultiver leur optimisme, leur créativité, leurs relations interpersonnelles, leur intelligence émotionnelle et leur motivation (Bazinet, 2015).

Plusieurs programmes d'intervention à l'école existent à travers le monde pour développer certains de ces aspects. Shankland et Rosset (2016) répertorient des exemples. En Australie, le *Geelong Grammar School Positive Education Model* oriente les élèves du secondaire à développer leur bien-être et leur prospérité (Seligman, 2011) en utilisant leurs forces de caractère² (Peterson & Seligman, 2004). Du côté de la Grande-Bretagne, des États-Unis et de l'Ouest canadien, le programme *MindUp* vise le développement social et émotionnel d'élèves du primaire par la mise en place de 15 ateliers basés sur les neurosciences, la pleine conscience, la psychologie positive ainsi que l'apprentissage social-affectif. Ailleurs au Canada, on voit apparaître à travers des initiatives ministérielles des tables de réflexion et de discussion portant sur la compréhension du concept de bien-être des élèves pour fins de promotion et l'établissement de plans d'action afin de l'intégrer dans les écoles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Au Québec, la Politique de la réussite éducative qui se base sur des valeurs telles que l'universalité, l'accessibilité et l'équité (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017) préconise l'atteinte du plein potentiel de tous (axe 1) par le développement de compétences en littératie et en numératie dès la petite enfance et tout au long de la vie (orientation 2.1). Ces compétences associées au développement global de l'élève sont reliées à plusieurs déterminants de la réussite éducative, mais contribuent également à le préparer pour la vie en société. Ces deux exemples permettent de constater que le bien-être des élèves en contexte scolaire est un enjeu politique considérable puisque des recherches démontrent que les élèves éprouvant du bien-être apprennent mieux et persévèrent plus dans leur cheminement scolaire (Rasle & Berguniat, 2016; Seligman *et al.*, 2009), ce qui

² Une force de caractère est un trait cognitif ou non cognitif positif chez l'individu. Ces auteurs ont répertorié 24 forces de caractère, par exemple, la persévérance, l'enthousiasme, l'amour, l'intelligence sociale, etc.

favoriserait la réussite éducative susceptible de mener vers un meilleur avenir dans la société.

En considérant cet état de fait, il semble opportun de prendre en considération le rôle primordial des enseignants dans la réalisation de ces projets et leur sentiment de bien-être en enseignement (Goyette, 2014) puisque c'est ce dernier qui favorise, entre autres, l'émergence de l'éducation positive dans certaines écoles (Goyette, Gagnon & Bazinet, 2017). Pour ce faire, ce texte présentera les résultats préliminaires d'une recherche qui se penche sur les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être.

Problématique

Bien que l'on considère l'émergence de l'éducation positive avec beaucoup d'espoir et d'enthousiasme, il ne faut pas perdre de vue que les systèmes d'éducation sont très complexes et que les préceptes qui y sont rattachés amènent des changements majeurs dans la mentalité collective quant au rôle de l'école dans la société. Il faut également considérer que ce changement de paradigme influence directement la tâche, les responsabilités et le rôle que les enseignants ont à jouer dans le développement du bien-être des élèves à l'école. Ces nombreux changements interpellent le processus complexe lié à la littératie chez les enseignants puisqu'elle « reflète des valeurs et permet le développement d'attitudes et de savoirs chez la personne. Elle est source d'apprentissage, d'information, de communication, de développement identitaire [...] » (Moreau *et al.*, 2013, p. 14). Pour ce faire, les enseignants doivent, à priori, ressentir eux-mêmes du bien-être et baser leurs interventions sur des connaissances issues de la recherche pour appuyer leurs démarches pédagogiques (Goyette *et al.*, 2017). En considérant que « la santé des enseignants, leur bien-être et leur résilience influence positivement le développement des élèves et de l'école » (Théorêt & Leroux, 2014, p. 9), on peut supposer que leur engagement est tributaire de l'élaboration et de la mise en place d'une école où l'éducation positive est omniprésente.

Dans la mouvance des changements de perspective en ce qui concerne les nouvelles orientations de l'école vers le bien-être des élèves, des projets isolés ont été initiés en amont dans certaines commissions scolaires québécoises afin d'en explorer les bienfaits. La commission scolaire des Hautes-Rivières, dans la région de la Montérégie, est l'une d'entre elles. En effet, à la suite d'un projet prometteur initié en 2012 par Julie Bazinet, une enseignante du préscolaire, afin d'intégrer l'éducation positive dans son école, une recherche-action axée sur une communauté de pratique a été mise sur pied en 2016 pour étudier spécifiquement l'intégration des concepts de la psychologie positive à l'école et ses effets sur le bien-être des élèves. Le projet PEP! (Projet d'Éducation Positive), qui s'échelonne sur trois ans, se penche sur le développement d'une culture axée sur le bien-être à l'école. Il vise deux objectifs : 1) développer un dispositif de développement professionnel chez les enseignantes permettant l'acquisition des ressources en éducation positive et leur mobilisation afin de piloter différentes activités d'apprentissage auprès de leurs élèves et 2) expérimenter les différentes activités d'apprentissage en éducation positive chez les élèves afin de développer des compétences au bien-être.

Pour atteindre ces objectifs, la démarche entreprise se fonde sur le postulat selon lequel les programmes en éducation positive amène à constater des résultats significatifs positifs sur la réussite éducative. Toutefois, on remarque que plusieurs d'entre eux sont conçus en globalité dans une approche descendante (ou *top-down*) (Barel & Frémeaux, 2009), où l'on prend peu en compte le contexte particulier de chaque école dans laquelle on les intègre, dans une démarche « clé en main » qui présuppose l'utilisation de matériel pédagogique préconçu. Le projet PEP! innove en repensant l'éducation positive et en favorisant l'autonomie professionnelle des enseignants afin qu'ils deviennent les artisans d'une pédagogie orientée vers le bien-être. Dans cette perspective, ils sont formés et guidés dans l'élaboration de séquences d'enseignement disciplinaire qui abordent certains concepts de la psychologie positive qu'ils adaptent aux divers contextes de leur classe et aux particularités de leurs élèves. Or, on constate que pour que les enseignants soient en mesure d'enseigner le bien-être en classe, ils doivent, d'une part, devenir des psychopédagogues du bien-être (Goyette *et al.*, 2017) et, d'autre part, faire preuve de compétences en littératie émotionnelle (Fleischer, 2010; Park, 1999; Pharand & Moreau, 2015) pour ensuite les développer chez leurs élèves.

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche ayant pour objectif général de documenter le parcours de cinq enseignantes du préscolaire et du primaire afin de comprendre et d'établir leur profil d'enseignement, lequel prend en compte le bien-être cognitif, affectif, social et physique de leurs élèves³. Cet objectif se décline en un sous-objectif qui vise à explorer leurs motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves pour favoriser leur bien-être. Pour atteindre cet objectif, la question se présente comme suit : « En quoi ces motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle favorisent-elles le bien-être en enseignement et le bien-être des élèves ? »

Cadre conceptuel

Pour bien baliser l'analyse des résultats préliminaires de cette recherche, il faut d'abord explorer les concepts de littératie émotionnelle, de bien-être, de psychopédagogie du bien-être ainsi que de la place de la littératie émotionnelle au regard de la psychopédagogie du bien-être.

Littératie émotionnelle et bien-être

D'entrée de jeu, selon l'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ERLI), la littératie se définit comme étant :

un champ de recherche, de connaissances et d'activités qui, dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie, s'intéresse aux capacités d'une personne, d'un milieu ou d'une communauté à comprendre, à communiquer ou à interagir, sur différents supports, pour participer activement à la société dans divers contextes inclusifs (Lafontaine *et al.*, 2017).

³ Cette recherche est financée par les Fond institutionnels de recherche (FIR) de l'UQTR, pour les années 2017-2018.

Les apprentissages qu'effectue un individu relèvent en partie du développement d'attitudes, de savoirs et de compétences chez l'individu (Moreau et *al.*, 2013), entre autres, en lien avec les émotions qu'il vit au fil de ses expériences. Selon Pharand et Moreau (2015) :

la littératie émotionnelle fait partie des nouvelles formes de littératie, car elle concerne la capacité d'écouter, de communiquer, de comprendre et d'interagir [...] qu'elle repose principalement sur des compétences liées à la perception, à la compréhension, au décodage et à l'autorégulation des émotions ressenties par les personnes (p. 115).

Pour Fleicher (2010), la littératie émotionnelle est l'habileté à « négocier les aspects de sa vie personnelle et interpersonnelle en les basant sur la conscience de soi, le développement de son identité, le développement d'un sentiment d'appartenance ainsi que sur la gestion efficace de ses émotions » (p. 51) [Traduction libre]. Park (1999) parle aussi de reconnaître ses propres émotions, de lire et comprendre les émotions des autres et enfin, de les utiliser pour développer des relations positives avec les autres.

Les émotions, qui sont au cœur de ce concept émergeant de la littératie, ont une importance considérable dans l'interaction qu'entretient l'enseignant avec ses élèves afin de favoriser l'enseignement et les apprentissages (Pharand, 2013). Elle est aussi reliée aux concepts d'intelligence émotionnelle et de compétence émotionnelle puisqu'elle « [relève] du même vocable pour non seulement reconnaître des émotions, mais arriver à les nommer, à les décoder, à les comprendre et à les réguler » (Pharand & Moreau, 2015, p. 122). Il faut cependant distinguer les concepts d'intelligence émotionnelle et de compétences émotionnelles pour mieux définir ce qu'est exactement la littératie émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle se définit selon Salovey, Kokkonen, Lopes et Mayer (2004) comme :

The ability to recognize the meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotion, assimilate emotion-related feelings (to facilitate cognitive activities), understand the information of those emotions, and manage them. (p. 325)

Or, ce concept réfère au fait qu'une personne qui prend conscience de ses émotions suscitées par une situation permettra une meilleure adaptation aux changements (Goyette, 2009) puisque pour les enseignants, elle autorise un regard réflexif sur soi-même, sur les élèves et sur la relation pédagogique établie, pour ainsi évaluer et réguler ses émotions et ses sentiments au regard de celles des élèves et maintenir ainsi le climat émotionnel instauré en classe (Lator, 2006). Toutefois, l'intelligence émotionnelle est tributaire du développement de compétences émotionnelles qui se définissent par la « mobilisation opportune en situation d'un ensemble d'habiletés, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être » (De Kettle dans Lator, 2006, p. 10). Pour les enseignants et les élèves, le développement de ces compétences émotionnelles s'effectuera donc par une prise de conscience des émotions vécues lors d'expériences dans l'environnement scolaire, mais également par la mobilisation d'actions concrètes en situation d'enseignement et

d'apprentissage. Pour Goleman (1998), « un haut degré d'intelligence émotionnelle ne garantit pas qu'une personne va acquérir les compétences émotionnelles nécessaires à son travail, mais indique que cette personne a un excellent potentiel pour les apprendre » (p. 39). L'intelligence émotionnelle fait appel à la capacité d'apprentissage et de compréhension des émotions avec laquelle l'individu doit jongler. Les compétences émotionnelles, pour leur part, réfèrent à la capacité de mettre en action ses habiletés en prenant en compte ses savoirs et le fruit de ses réflexions afin de construire un savoir-faire et un savoir-être.

À la lumière des définitions précédentes, nous pouvons dire que la littératie émotionnelle englobe les concepts d'intelligence émotionnelle et de compétence émotionnelle. Elle est un processus qui permet l'acquisition de nouvelles connaissances en lien avec des émotions vécues dans un contexte de vie (dont le contexte scolaire) (ce qui réfère à intelligence émotionnelle) et la mobilisation d'habiletés afin de développer un savoir-faire et un savoir-être pour évoluer dans diverses situations (ce qui réfère aux compétences émotionnelles).

Dans une vision plus globale, l'éducation positive fait appel aux compétences en littératie émotionnelle, et ce, tant chez les enseignants que chez les élèves. Pour ce qui est des enseignants, elle participe à leur construction identitaire en prenant en compte leur intelligence émotionnelle et leurs compétences émotionnelles afin de favoriser leur bien-être en enseignement en créant du sens (Goyette, 2016). Cette conscientisation les guide par la suite à élaborer des approches pédagogiques axées sur le développement de ces compétences en littératie émotionnelle chez les élèves. Cependant, l'épanouissement personnel qui prend en compte le bien-être à l'école ne se limite pas seulement à ce type de compétence. D'autres éléments contribuent au fonctionnement optimal d'un individu pour qu'il ressente du bien-être. Ces éléments se rattachent à des dimensions cognitives, psychosociales et physiques.

À cet égard, des recherches en psychologie positive ont étudié le concept multidimensionnel du bien-être sous différents angles tels que le bien-être subjectif (Diener, 2009), le bien-être psychologique (Ryff, 1989) ou le bien-être social (Keyes, 1998). Pour sa part, Seligman (2011) affirme que le bien-être contribue à la construction positive de la représentation que possède un individu de sa vie. Cet auteur se garde bien de donner une définition unique du bien-être puisque selon lui, cinq dimensions peuvent y contribuer pour augmenter le taux de succès ou de prospérité dans la vie de l'individu. Premièrement, les émotions positives se déclinent par la volonté qu'il possède à les rechercher et à les ressentir, ce qui lui procure un sentiment de bien-être. Deuxièmement, l'engagement réfère à la théorie du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) où l'individu ressent un état de bien-être après l'exécution d'une activité significative pour lui et pour laquelle il consacre toute sa concentration. Troisièmement, les relations positives amènent du bien-être chez les individus qui entretiennent de bonnes relations humaines puisqu'elles contribuent parfois à obtenir des bénéfices émotionnels, de l'engagement, du sens ou de l'accomplissement. Quatrièmement, le sens permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver et de vivre en cohérence avec ces dernières, tout en guidant ses actions. Cinquièmement, l'accomplissement se traduit par le fait que l'individu consacre une partie de sa vie à sa réussite, dans un domaine distinct. Pour que le bien-être se développe davantage, il est important que l'individu en prenne conscience et qu'il construise ses représentations en ce

sens. Mais qu'en est-il spécifiquement du bien-être des enseignants et des élèves en contexte scolaire?

À l'école, le rôle de l'enseignant dans cette prise de conscience est important afin d'instaurer un climat positif propice à l'émergence du bien-être chez les élèves et favoriser leur réussite (Bazinet, 2015). Par conséquent, diverses dimensions sont en constante interaction : la dimension émotive certes, mais aussi les dimensions cognitives, psychosociales et physiques. Quoi qu'il en soit, les enseignants doivent favoriser le développement de compétences en littératie émotionnelle afin de doter les élèves d'outils pour cultiver le bien-être à l'école. Pour ce faire, la psychopédagogie du bien-être aide à orienter leurs interventions pédagogiques et l'apprentissage des élèves dans cette direction.

Psychopédagogie du bien-être

La psychopédagogie du bien-être est un nouveau champ de recherche en sciences de l'éducation issu de la recherche-action de Goyette *et al.* (2017) se basant sur les données émergentes de la communauté de pratique⁴ du projet PEP!. Elle intègre la psychologie positive et la pédagogie, dont l'objet concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans diverses situations pédagogiques. La psychopédagogie du bien-être vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique. Elle s'exerce à tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université. Dans le cas de la formation continue des enseignantes de la communauté de pratique, la psychopédagogie du bien-être s'intéresse entre autres au « comment enseigner » en intégrant les concepts de la psychologie positive.

Le projet PEP! a permis, jusqu'à maintenant, de faire émerger un profil de l'agir compétent (Le Boterf, 2007) qui amène les enseignantes à instaurer dans leur classe une culture du bien-être en adoptant des interventions pédagogiques s'appuyant sur les concepts liés aux dimensions du bien-être (Seligman, 2011), aux forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004), à l'état d'esprit (ou *mindset*) (Yeager & Dweck, 2012) et à la bienveillance (Bazinet, 2017). Cet agir compétent s'appuie sur la psychopédagogie du bien-être et se définit selon neuf critères de réalisation établis par la communauté de pratique, ce qui la guide dans l'élaboration d'un dispositif de développement professionnel et à l'expérimentation de différentes activités d'apprentissage. Par exemple, une enseignante compétente qui instaure dans sa classe une culture du bien-être conçoit, adapte et pilote des activités pédagogiques reliées au champ des disciplines inhérentes au programme de formation et du bien-être (critère de réalisation 2). Elle intègre et véhicule les concepts de la psychologie positive dans la gestion de la vie de classe (critère de réalisation 4) et régule ses pratiques en fonction des réactions/rétroactions des élèves (critère de réalisation 7).

Place de la littératie émotionnelle au regard de la psychopédagogie du bien-être

⁴ Selon Leclerc et Labelle (2013) dans Commission scolaire des Hautes-Rivières (2016), une communauté de pratique se définit comme «un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontre pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement» (p. 10).

Tel que présenté précédemment, les études dans le champ de la psychologie positive ont engendré un sous-champ qui s'intéresse particulièrement au bien-être dans les institutions scolaires, c'est à dire l'éducation positive (Boniwell, 2011; Kern, Waters, Adler & White, 2015; Seligman *et al.*, 2009). Jusqu'à maintenant, les recherches en éducation positive s'intéressent majoritairement au bien-être des élèves par la mise en place de programmes d'intervention afin de développer des compétences et aptitudes à l'école (Shankland & Rosset, 2016). À travers ces programmes qui se basent sur des concepts issus du domaine de la psychologie positive, on peut constater que la culture de ces recherches est davantage orientée vers le domaine de la psychologie et considère peu celui des sciences de l'éducation, et plus particulièrement la discipline de la psychopédagogie (Goyette *et al.*, 2017). Dans cette perspective, le concept de psychopédagogie du bien-être vient circonscrire davantage cette discipline en étudiant cet objet auprès des divers intervenants en contexte scolaire (enseignants, éducateurs, directeurs d'école, etc.) et des élèves, sous un angle pédagogique où l'on enseigne et apprend à développer les compétences et les attitudes s'y rattachant. La littératie émotionnelle constitue, dans ce contexte, un processus qui permet le développement psycho-affectif des intervenants scolaires et des élèves, en contribuant à la construction d'un bien-être global chez les individus.

Cadre méthodologique

Cette recherche compréhensive-interprétative (Savoie-Zajc, 2004), qui s'effectue en parallèle du Projet PEP!, vise à documenter le parcours d'enseignantes d'expérience pour comprendre et établir leur profil d'enseignement, lequel prend en compte le bien-être cognitif, émotif, psychosocial et physique des élèves. Cette étude s'intéresse donc au sens que donnent des enseignantes à leur adhésion à une démarche pédagogique axée sur le bien-être de leurs élèves afin de permettre la construction de connaissances par l'interaction entre le chercheur et le participant (Anadón & Guillemette, 2007). Pour ce faire, les cinq enseignantes qui participent à la communauté de pratique du projet PEP! ont été sollicitées pour participer à des entrevues semi-dirigées d'une durée de 60 minutes. En s'inspirant des travaux de Seidman (2006) qui permettent de s'attarder à la signification profonde des concepts à l'étude, cette approche préconise que le chercheur conduise trois entrevues avec les mêmes participants. Elles sont réalisées sur une période qui s'échelonne de juin 2017 à mars 2018, pour documenter leur parcours professionnel les amenant à décrire leur intérêt à s'impliquer dans le projet (entrevue 1/juin 2017), à expliciter leurs actions auprès des élèves (entrevue 2/octobre 2017) et d'en apprécier les retombées sur leur développement professionnel (entrevue 3/mars 2018). Pour les fins de cet article, nous analysons les résultats préliminaires de l'entrevue 1 en faisant ressortir les motivations de ces enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves pour favoriser leur bien-être.

Déroulement de la recherche et analyse des données

En juin 2017, la première entrevue a été effectuée auprès des cinq enseignantes et des verbatims ont été rédigés aux fins d'analyse. En vue de la triangulation des données, la chercheuse a collaboré à la planification de toutes les rencontres de la communauté de pratique et y a assisté afin de tenir un journal de bord. Cette démarche favorise l'approfondissement du sens des propos tenus lors des entrevues, ce qui enrichit l'interprétation des données. Ces dernières sont analysées selon l'approche d'analyse

inductive générale qui se définit comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p. 3). À l'aide du logiciel NVivo 10 (QSR), une catégorisation des données contenues dans les verbatims a permis l'analyse selon deux unités de sens : 1) les motivations des enseignantes et 2) les compétences en littératie émotionnelle développées par les élèves selon elles (Fleisher, 2010; Park, 1999). Les unités de sens de la première catégorie associée à la motivation des enseignantes n'ont pas été prédéterminées et ont émergé des propos de ces dernières, qui étaient orientés vers la description de leur intérêt à participer à la communauté de pratique. Pour ce qui est des unités de sens de la deuxième catégorie reliée à la littératie émotionnelle, elles ont été préétablies en vertu des compétences constitutives des définitions de Fleisher (2010) et de Park (1999). Il s'agit : 1) de la conscience de soi, 2) du développement de son identité, 3) du développement d'un sentiment d'appartenance, 4) de la gestion efficace de ses émotions (Fleisher, 2010), 5) de la reconnaissance de ses propres émotions, 6) de la capacité à lire et comprendre les émotions des autres ainsi que 7) de leur utilisation pour développer des relations positives avec les autres (Park, 1999).

Présentation des résultats

Les résultats préliminaires émergeant des analyses permettent d'explorer les motivations de cinq enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle de leurs élèves pour favoriser leur bien-être. Dans un premier temps, nous présenterons les motivations issues des propos de ces dernières. Dans un deuxième temps, il sera question de traiter des habiletés saillantes en littératie émotionnelle développées chez les élèves dans ce contexte pédagogique particulier qui prend en compte la psychopédagogie du bien-être. Il est à noter que la codification des extraits de verbatims a été établie en fonction de l'entrevue (entrevue 1=E1, entrevue 2=E2...) et d'un nom fictif relié à l'enseignante.

Motivations des enseignantes

Dans la foulée du projet PEP! et de la mise en place de l'agir compétent afin de guider les enseignantes dans la mise en œuvre d'une culture de bien-être en classe en se basant sur des interventions pédagogiques favorisant la psychopédagogie du bien-être, quatre motivations ont émergé de leurs propos : 1) aider les élèves dans leur développement afin de les préparer pour l'avenir en société; 2) créer des liens forts avec les élèves pour favoriser les apprentissages; 3) faire vivre des émotions positives aux élèves et; 4) innover dans ses interventions pédagogiques pour le bénéfice des élèves.

Préparer les élèves pour leur avenir en société. La première motivation mentionnée par les enseignantes à l'effet de mettre en place des interventions pédagogiques favorisant le développement de compétences en littératie émotionnelle se décline par la volonté de les préparer pour leur avenir en société. Elles considèrent leur rôle important afin de les accompagner pour développer les citoyens de demain. Pour une enseignante, la création de bases solides fondées sur ses interventions pédagogiques permet de préparer les élèves à évoluer en société : « *Moi, j'aime beaucoup [partir] les enfants, de créer des bases solides [...] comme on le dit souvent, monter la fondation* » (E1- Marthe). Globalement, cette motivation est animée par le désir de construire un environnement propice au bien-être pour

développer des compétences personnelles nécessaires aux élèves. Cette motivation est aussi appuyée par le sentiment de faire la différence chez leurs élèves puisque leur travail a un effet important à long terme sur l'édification de leur identité : « *J'essaie de préparer aussi mes élèves pour le futur. Oui, je vais faire une différence pour eux [...] j'essaie de les marquer* » (E1-Marie).

Créer des liens forts pour favoriser l'apprentissage. Les enseignantes font ressortir l'importance de développer des liens forts avec les élèves, ce qui constitue une porte d'entrée considérable pour intervenir en psychopédagogie du bien-être. À cet égard, une enseignante exprime sa chance de travailler avec ses élèves et d'établir un sentiment de proximité avec eux : « *[...] c'est beaucoup ça : la proximité avec les enfants, la relation... La chance, c'est ça, c'est de faire partie de leur vie. Je me disais que l'on passe plus de temps avec eux qu'eux avec leurs propres parents* » (E1-Mireille). En synthétisant les propos de ces enseignantes, créer des liens avec les élèves et traiter des sujets liés à la psychologie positive en classe, à prime abord, tisse une toile de fond permettant par la suite d'intégrer les savoirs disciplinaires : « *L'adaptation [scolaire] m'a permis de réaliser que tant et aussi longtemps que le lien n'a pas été créé avec les enfants, oublie les apprentissages. Puis pour moi, établir un lien c'est de mettre de côté l'aspect pédagogique et de parler de soi. L'éducation positive, je pense que ça nous permet beaucoup de parler de soi et de parler de nos émotions* » (E1-Mireille).

Faire vivre des émotions positives aux élèves. L'école, selon ces enseignantes, est un lieu où certains élèves s'éloignent momentanément des problèmes familiaux qu'ils vivent ou des difficultés d'apprentissage ou comportementales qu'ils connaissent : « *On a de plus en plus, je crois, des petits « cocos » un peu « poqués » [...] avec de petits troubles... un peu d'anxiété [...] ces enfants-là que je vois [...] et bien l'académique se fait moins rapidement* » (E1-Marthe). C'est pourquoi elles sont motivées à créer des moments qui génèrent des émotions positives chez les enfants afin que la classe devienne un lieu positif pour eux. Cet état les encourage à s'engager dans les activités proposées par les enseignantes : « *C'est pas toujours rose, puis c'est pas toujours comme ça, mais si j'ai dans ma tête que je leur fais vivre de belles activités, qu'on a un bon lien, qu'ils ressortent avec de belles émotions [...] je pense que cela les motive... Je pense qu'il y a une certaine motivation parce que ça leur créé de belles émotions positives* » (E1-Marthe). À cet égard, le sentiment de bien-être que ressentent les élèves à l'école contribue, selon elles, à ce qu'ils aient envie d'y venir : « *Moi je vais faire en sorte que les enfants aient le gout de venir [à l'école], qu'ils se sentent bien* » (E1-Marthe).

Innover dans ses interventions pédagogiques pour le bénéfice des élèves. La motivation des enseignantes est aussi augmentée par le contexte issu du projet PEP! qui les encourage à la mise en place d'interventions pédagogiques innovantes qui favorisent la littératie émotionnelle et la psychopédagogie du bien-être. Elles sont convaincues du fait qu'aborder les concepts se rattachant à la psychologie positive en classe et les intégrer dans des activités pédagogiques disciplinaires s'avèrent être une approche novatrice en enseignement : « *(...) l'éducation positive, ça va de l'avant, et en arrière de tout ça, il y a le français et les maths. Cela fait que pour moi, c'était l'aspect novateur dans la dynamique des choses... De faire autrement* » (E1-Mireille). Certaines d'entre elles avouent aimer se

documenter davantage pour essayer de nouvelles stratégies pédagogiques et que leur expérience en enseignement leur permet d'oser de nouvelles choses en classe : « *Ma motivation? D'essayer des choses un peu novatrices. Moi, j'aime bien ça me renseigner, tu sais, sur plein d'affaires* » (E1-Marie).

Compétences de la littératie émotionnelle

En considérant les propos des enseignantes, trois compétences sur les sept identifiées par Fleisher (2010) liées à la littératie émotionnelle émergent plus fortement grâce aux interventions pédagogiques qu'elles exercent auprès des élèves. Il s'agit : 1) du développement de l'identité; 2) de la reconnaissance des émotions et; 3) du développement des émotions pour favoriser des relations positives.

Développer l'identité des élèves. Les interventions pédagogiques axées sur la psychopédagogie du bien-être permettent, selon les enseignantes interrogées, de développer l'identité des élèves, ce qui est un élément qui les aide à la réussite éducative : « *Alors, [pour] la réussite éducative, pour moi, tout part de la confiance en soi* » (E1-Marie). En effet, les activités proposées aux élèves les font réfléchir sur soi et sur les compétences personnelles qu'ils possèdent pour développer leur identité et se sentir bien. Une enseignante parle de l'intégration des forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004) dans une activité pédagogique où les élèves devaient verbaliser lesquelles ils possédaient et se dessiner dans leur contexte de vie en train de l'exercer. Selon cette dernière, ce type d'activité permet à l'enfant de mieux se connaître sous un angle positif et de s'ouvrir aux autres : « *Quand un enfant est bien avec lui-même et qu'il apprend à se connaître aussi, il est plus ouvert à ce qui est autour de lui* » (E1-Marthe).

Reconnaissance des émotions. La reconnaissance des émotions par les élèves est un élément primordial dans le développement de la littératie émotionnelle pour ces enseignantes. Selon elles, le sentiment de bien-être à l'école que peut ressentir l'élève peut diminuer le stress associé à certaines situations vécues en classe, dont l'appréhension face à une future évaluation. Certaines techniques de respiration, de visualisation ou de méditation sont privilégiées par certaines enseignantes : « *[...] avant les examens, souvent, on va prendre des respirations, on va respirer, on va visualiser, justement. J'ai de la visualisation avec mes élèves dans les méditations. De visualiser comment ça va bien* » (E1-Marie). Ces moyens permettent aux élèves de reconnaître leurs émotions intérieures afin de les gérer plus adéquatement.

Développer des émotions pour favoriser des relations positives. Les enseignantes misent beaucoup sur le développement d'émotions qui favorisent des relations positives avec les élèves. En effet, elles remarquent que s'attarder aux émotions des élèves dans des activités renforce le lien qu'elles possèdent avec eux : « *L'éducation positive, je pense que ça nous permet beaucoup de parler de soi, de parler de nos émotions. Tu sais, tous les matins, moi je fais la météo intérieure [...] on est capable de se dévoiler un petit peu plus et ça permet de créer des liens avec le jeune* » (E1-Mireille). Dans une activité où les enfants devaient faire un geste de gratitude envers un autre, une enseignante constate que cela contribue à construire des relations positives entre eux : « *Sans le vouloir, ils se*

rendent compte, je crois, là, qu'ils font plaisir à quelqu'un d'autre. Tu sais [...] qu'ils sont capables de donner un geste. Cela a un gros impact, ce qu'ils font » (E1-Mireille).

Discussion

Le bien-être à l'école est un enjeu considérable pour les différents intervenants des milieux scolaires puisqu'ils doivent travailler de concert à l'élaboration d'un plan d'action qui favorise la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). L'agir compétent des enseignantes élaboré à partir de la communauté de pratique du projet PEP! présuppose qu'elles instaurent dans leur classe une culture du bien-être en adoptant des interventions pédagogiques s'appuyant sur les concepts de la psychologie positive pour favoriser, entre autres, la littératie émotionnelle (Fleischer, 2010; Park, 1999) chez leurs élèves. Les résultats préliminaires de cette recherche présentent quatre motivations que possèdent ces enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de trois compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves. Toutefois, il est légitime de se demander en quoi ces motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle favorisent, d'une part, le bien-être en enseignement, et d'autre part, le bien-être des élèves.

Motivations des enseignantes et bien-être en enseignement

La motivation se définit selon Deci et Ryan (2008) comme « les conditions et les processus qui favorisent la persistance, le rendement, le développement sain et le dynamisme dans les activités que poursuivent les individus » (p. 24). Bien que trois types de motivations (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) incitent les individus à penser, passer à l'action et évoluer (Deci & Ryan, 2008), les enseignantes de cette recherche évoquent des motivations intrinsèques. En effet, ce type de motivation « se distingue par le fait que l'individu entreprend une activité par plaisir et par intérêt » (Duroisin & Goyette, *à paraître*). L'individu ressentant de la motivation intrinsèque oriente ses actions afin de leur donner du sens et augmenter son bien-être. Ce fait converge avec les dimensions du bien-être de Seligman (2011) et les travaux de Goyette (2014; 2016) sur le bien-être en enseignement qui se caractérise par la prédominance du sens donné à l'exercice de la profession. La création de ce sens est rattachée, entre autres, à quatre aspects qui s'entrecroisent, ce qui leur apporte du bien-être : 1) la construction de leur identité; 2) leur rôle significatif; 3) le sentiment de responsabilité sociale et; 4) la volonté de guider les élèves dans l'atteinte d'objectifs scolaires et personnels.

En premier lieu, en analysant les motivations de ces enseignantes, nous pouvons constater que le désir de préparer les élèves pour leur avenir en société se rattache à l'aspect de la responsabilité sociale et du rôle significatif qu'elles jouent auprès de ces derniers. En effet, elles sont convaincues de l'importance de leur rôle qui les amène à guider l'élève dans son développement cognitif, mais aussi émotif pour devenir un citoyen de demain capable de bien vivre en société (Goyette, 2016). Cette conviction crée du sens pour elles et oriente leurs interventions pédagogiques pour développer des habiletés liées à la littératie émotionnelle chez les élèves, puisqu'elles sont garantes d'un avenir meilleur pour eux.

En second lieu, la volonté de créer des liens forts avec les élèves permet, d'une part, d'établir un sentiment où les enseignantes considèrent que leurs actions sont significatives auprès des élèves, et d'autre part, d'accompagner les élèves dans l'atteinte d'objectifs scolaires et personnels. Elles expriment l'idée que l'établissement de liens positifs avec

eux est indispensable pour construire un lien de confiance suffisant pour entreprendre l'apprentissage de savoirs disciplinaires (Meirieu, 1996), mais aussi l'apprentissage du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Or, pour que les enseignantes soient en mesure d'accompagner ces élèves dans l'atteinte d'objectifs, elles doivent elles-mêmes faire preuve de littératie émotionnelle en développant l'habileté à lire et comprendre les autres (Park, 1999). Cette habileté leur donnera des pistes pour intervenir auprès de leurs élèves et mettre en place des moyens de développer, à leur tour, leur littératie émotionnelle.

En troisième lieu, le désir de faire vivre des émotions positives aux élèves se rattache également à l'aspect lié au développement des élèves pour l'atteinte d'objectifs scolaires ou personnels. Les réflexions menées par les enseignantes les ont conduites à comprendre que les émotions positives sont un moteur important pour construire la motivation d'apprendre chez les élèves (Bouffard & Vezeau, 2010), que ce soit des contenus scolaires ou des contenus liés à la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Dans cette perspective, elles créent, entre autres, des activités ludiques qui génèrent des émotions positives, ce qui ouvre la voie à amener plus loin les élèves dans leurs apprentissages et leur développement de soi.

Enfin, innover ses interventions pédagogiques en prenant en compte le bien-être des élèves et la littératie émotionnelle permet à ces enseignantes de raffermir leur sentiment de compétence nécessaire au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001; Goyette, 2014). Ce sentiment de compétence s'exprime dans leurs propos lorsqu'elles affirment oser l'intégration d'activités pédagogiques pour développer le bien-être des élèves dans leurs planifications. Sachant qu'enseigner requiert un grand investissement émotionnel qui s'avère inévitable et nécessaire pour mener à bien leur travail, l'innovation devient, pour elles, un moyen de favoriser la mise en place de leur vision personnelle de l'enseignement qui priorise leur bien-être et celui des élèves.

Le bien-être des élèves

À l'instar des dimensions du bien-être de Seligman (2011) (sens, engagement, émotions positives, relations positives et accomplissement), le développement de compétence en littératie émotionnelle chez les élèves génère, selon ces enseignantes, du bien-être. Les trois compétences ressorties de l'analyse de leurs propos permettent de faire des liens avec trois dimensions du bien-être, c'est-à-dire les sens, les émotions positives et les relations positives. En effet, les interventions pédagogiques exercées par ces enseignantes développent l'identité des élèves puisqu'elles exploitent des activités qui leur permettent de mieux se connaître et de découvrir des traits positifs liés à leur personnalité. Cela contribue à l'élaboration d'un sens où ils découvrent leurs valeurs personnelles et leurs croyances, ce qui guide leurs actions. Puis, la reconnaissance des émotions ressenties chez les élèves par la mise en place de techniques de méditation ou de visualisation leur permet de mieux les gérer et de ressentir du bien-être par la prise en compte d'émotions positives. Enfin, le développement de ces émotions positives favorise la création de liens entre eux, ce qui les conduit à entretenir des relations positives les uns envers les autres. Ces relations positives aident à instaurer un climat de classe harmonieux qui est plus propice aux apprentissages (Shankland & Rosset, 2017).

Conclusion

Somme toute, instaurer un climat favorisant le bien-être à l'école est une avenue prometteuse afin de participer au développement global des enfants et à leur réussite éducative. Toutefois, pour qu'un environnement positif soit instauré en contexte scolaire, l'engagement des différents intervenants scolaires, principalement les enseignants est nécessaire. Pour ce faire, ils doivent développer un agir compétent qui guide leur démarche influencée par la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Cela leur permet l'intégration de plusieurs concepts en psychologie positive qui s'inscrivent, par la même occasion, dans la lignée de la littératie émotionnelle. Jusqu'à maintenant, les résultats préliminaires laissent entrevoir que les motivations des enseignantes à prioriser des interventions pédagogiques favorisant le développement de compétences en littératie émotionnelle sont fortement liées au sens qu'elles entretiennent envers la profession. Ce sens est fédérateur de bien-être en enseignement et constitue un moteur guidant leurs choix et leurs actions pour promouvoir une école bienveillante et positive, ce qui répond à l'objectif visé de cette recherche. De plus, le développement de compétences en littératie émotionnelle chez les élèves par ces interventions est porteur de bien-être puisque cela génère du sens, des émotions positives et des relations positives (Seligman, 2011). Bien qu'il faille attendre la suite de la collecte des données de la recherche et que les résultats préliminaires ne soient pas généralisables vu le petit nombre de participantes, l'ajout du concept de littératie émotionnelle enrichit la recherche amorcée. En effet, ces résultats permettent d'explorer ce concept sous l'angle de la psychopédagogie du bien-être, ce qui constitue un objet peu exploré en sciences de l'éducation.

Bibliographie

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?. *Recherches qualitatives – hors série*, 5, 26-37.
- Barel, Y., & Frémeaux, S. (2009). Les conditions de succès d'une approche descendante du changement managérial. Le cas d'un hypermarché. *Management & Avenir*, 22(2), 30-51.
- Bazinet, J. (2015). *Éduquer les enfants avec la psychologie positive*. Québec : Jouvence.
- Bazinet, J. (2017). L'éducation positive : un moyen efficace pour diminuer le stress et l'anxiété chez les enfants. *Revue du préscolaire*, 55(3), 28-30.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes, in : C. Martin-Krumm & C. Tarquino (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 539-556). Bruxelles : De Boeck.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception des compétence et des émotions, in : M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Bruxelles : De Boeck.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2016). *Guide d'implantation. Des communautés de pratique professionnelles*, 17 p.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34.
- Della Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité, in : C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 45-56). Bruxelles : De Boeck.
- Diener, E. (2009). Positive psychology : past, present and future, in : C.R., Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 7-12). New York: Oxford University Press.
- Duroisin, N., & Goyette, N. (à paraître). Autodétermination et bien-être au travail : le défi des enseignants belges francophones face à la pluralité des programmes d'études. *Phronésis*, 7(2).
- Fleischer, L. (2010). *Developing Emotional literacy: Transition Planning For Youth at Risk*. Repéré à <http://search.proquest.com/openview/a9faf5c7fb20e32cc24de7fe4d02fa68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33810>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goleman, D. (1998). *Intelligence émotionnelle 2: cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Robert Laffont.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N., Gagnon, B., & Bazinet, J. (2017, Juillet). *La psychopédagogie du bien-être: un nouveau champ d'étude pour intégrer la psychologie positive dans les pratiques pédagogiques des enseignants*. Conférence présentée lors de la Journée francophone de psychologie positive, Montréal, Canada.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Lafontaine, L., et al. (2017). Définition de la littératie. Repéré à http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles.
- Letors, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 53, 1-36.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société : Mieux comprendre le bien-être pour le favoriser dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année*. Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/wellbeingpdfs_nov2016f/wellbeing_engagement_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017). *Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M., & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions?. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 19-22.
- OCDE (2009). Assurer le bien-être des enfants. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/els/famille/44361091.pdf>
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for Meaning. *International Journal of children's spirituality*, 4(1), 19-28.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire, in : J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 35-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J., & Moreau, A.C. (2015). La littératie émotionnelle. L'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Eds.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 113-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Repéré à : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants2.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?*. Bruxelles : De Boeck.
- Salovey, P., Kokkonen, M., Lopez, P.N., & Mayer, J.D. (2004). Emotional Intelligence. What do we know ?, in: N.H. Frijda & A.H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions : The Amsterdam Symposium* (pp. 319-338). Cambridge : University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, in : T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seidman, I. E (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York : Teachers College Press.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Seligman, M.E.P., Randal, M.E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Education Psychological Review*, 29(2), pp. 363-392.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue au fil rouge : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Yeager, D.S., & Dweck, C.S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.

Biographie de l'auteure

Nancy Goyette (Ph. D.) est professeure et chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse au bien-être et à la passion en enseignement, à la construction identitaire des enseignants et à leurs forces de caractère. Ses recherches actuelles se penchent sur les dispositifs à mettre en place lors la formation initiale pour construire une identité professionnelle positive malgré les difficultés liées à la complexité de la profession et développer des compétences psychologiques pour ressentir du bien-être. Elle étudie aussi les impacts de l'enseignement et de l'apprentissage du bien-être chez des enseignants et des élèves.

Pratiques littératiées et construction des inégalités : une étude de cas dans l'enseignement professionnel agricole

LAURE MINASSIAN

CIRCEFT-Escol, Université Paris 8 et Université de Caen

Résumé

De nombreuses études analysent le rôle des supports de travail proposés aux élèves dans la construction des inégalités. Mais très peu d'entre elles s'intéressent à l'enseignement professionnel, moins encore agricole. Cette étude inédite cherche à documenter ces enseignements et s'inspire des New Literaties Studies pour mettre en évidence quelques relations entre littératies et inégalités. Le courant des new litteraties studies invite à la mobilisation d'objets disciplinaires différents pour étudier un même phénomène. Dans le cas précis, les notions de « littératie du travail » et « littératie scolaire » sont mobilisées pour comprendre comment, en bac pro, ces univers sont reconfigurés. L'étude compare deux classes de même niveau, situées dans des établissements contrastés. L'analyse des productions des élèves permet d'interroger l'impact de deux orientations pédagogiques selon la socialisation des élèves.

Mots-clés

littératie, inégalités sociales et scolaires, enseignement professionnel

Introduction

La notion de littératie invite à la mise en relation entre écrits et inégalités quand on sait l'importance de l'écrit dans les formes de transmission où qu'elles se trouvent, que ce soit en contexte scolaire (Delarue-Breton & Bautier, 2015) dans le domaine de la santé (Balcou-Debussche, 2016), du travail (Boutet, 2001), ou encore domestique (Lahire, 1995). La multiplication et la diversification des lieux où s'exerce la littératie constituent un phénomène qui intéresse les sciences sociales depuis une période récente.

On doit en grande partie à l'ethnographie et l'anthropologie la prise en compte d'éléments hétérogènes pour décrire les pratiques sociales dans lesquelles s'actualisent les littératies. L'étude simultanée des littératies urbaines et rurales a permis de décrire l'émergence de l'écriture au Mexique (Rockwell, 2010), la mise en relation des compétences culturelles et sociales s'est avérée fructueuse pour penser les rapports à l'écrit en Namibie (Papen, 2010). L'étude présente, centrée sur l'enseignement agricole, s'inspire de ces travaux. Ni académique ni sphère du travail productif, cet enseignement se situe dans un entre-deux, un espace de recompositions et d'hybridations de deux sphères habituellement séparées.

Il faut ajouter que l'étude des littératies dans l'enseignement professionnel et agricole est peu fréquente. Alors que de nombreux travaux apportent un éclairage indispensable pour la compréhension des phénomènes dans l'écrit qui participent aux inégalités d'apprentissage, notamment au travers de la mise en évidence d'implicites (Bautier & Rochex, 1998 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014), ils restent néanmoins

cantonnés à l'enseignement général. De ce fait, on ne dispose pas d'une représentation qui permette de mesurer l'intensité des mêmes phénomènes et leurs nuances dans l'enseignement professionnel. On peut faire l'hypothèse que cette absence n'est pas sans lien avec une image fréquente selon laquelle l'écrit dans ces segments d'enseignements serait moins répandu et moins exigeant. Au contraire, notre étude montre qu'il y est très répandu et d'une autre exigence.

Notre propos s'appuie sur deux études de cas et vise à objectiver, dans deux classes de même niveau, mais dont les pratiques pédagogiques et les publics diffèrent, ce qui se joue dans la manière de présenter des contenus. Le propos s'inscrit tout d'abord dans une problématique d'ordre sociologique autour de la question des inégalités d'apprentissage. Ensuite, le détour notionnel permettra de montrer la fécondité d'un cadre conceptuel construit autour de la notion de littératie. Ces éléments au soubassement de la méthodologie adoptée autorisent l'analyse des supports pédagogiques où s'articulent différentes sphères : professionnelle, scolaire et scientifique. Enfin, les effets de ces supports seront analysés à partir des productions écrites des élèves.

Problématique

Notre propos s'inscrit dans les recherches de l'équipe EScol (Education Scolarisation), dont les objets d'étude relèvent des inégalités sociales, de l'appropriation des savoirs scolaires et de ce qui se joue dans la confrontation des pratiques des enseignants et des interprétations des élèves. Il s'agit alors de mettre au jour un ensemble de phénomènes qui participent de mésinterprétations, de malentendus. Notre propos, s'inscrit précisément dans ces thématiques qui relèvent tout à la fois des inégalités - qui d'ailleurs peuvent contribuer de différenciations pédagogiques - et de la difficulté. Les résultats de l'équipe montrent que les inégalités d'apprentissage résultent pour une part de la confrontation entre des socialisations d'élèves et le caractère implicite, parfois opaque des attentes des enseignants. Cette hypothèse relationnelle nous a conduit ainsi à mettre l'accent sur certains modes de faire de la part des enseignants, qui d'ailleurs peuvent être en relation avec des difficultés perçues, qui peuvent avoir pour effet d'accroître ces difficultés à l'inverse même de l'intention de départ. Les filières du baccalauréat professionnel ou agricole ne font pas figures d'exception.

En portant l'attention sur l'ordinaire de la classe, les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, s'élabore une problématique d'ordre sociologique attentive à l'analyse d'univers et de savoirs présentés dans des supports pédagogiques destinés aux élèves et ceux que ces derniers mobilisent effectivement dans leurs copies. Les paragraphes qui suivent présentent le cadre théorique et conceptuel à partir duquel sont analysés des processus à l'œuvre dans la production des inégalités d'apprentissage des élèves au sein de l'enseignement agricole.

Cadre théorique La littératie, contextes et dispositions des sujets

L'enseignement agricole constitue un objet intermédiaire entre l'école et le travail productif et scolarise des élèves aux parcours socio-scolaires hétérogènes (du fils d'agriculteur assuré d'une reprise de l'exploitation parentale, au fils d'ouvrier évoluant dans un contexte urbain sans lien avec le monde rural). Le cadre théorique retenu rend compte de ces spécificités à double titre. Tout d'abord, l'inscription de l'objet dans le champ de recherche des *new literacies studies*, donne à voir cette formation comme espace de

transaction à la croisée de mondes pluriels. Ensuite, l'étude centrée d'une part sur les supports de cours rédigés par les enseignants et d'autre part sur ce que manifestent les pratiques scripturales des élèves, relève d'un cadre général où l'écrit est considéré comme un outil à partir duquel des pratiques de sens sont élaborées. Ces dernières peuvent être éloignées de celles initialement visées du fait entre autres qu'elles se construisent dans l'interaction avec des pairs, une expérience antérieure, des pratiques de stages, etc. Cette perspective double permet alors de tenir ensemble des présentations de savoirs socio-techniques complexes et des interprétations socialement situées d'élèves.

La littératie dans l'enseignement agricole : à la croisée de mondes pluriels

L'un des intérêts pour notre enquête de recourir au courant anglo-saxon des *new literacies studies* est qu'il met l'accent 1/sur les usages des documents graphiques en contexte et 2/sur les significations multiples que peuvent prendre ces derniers selon les individus qui y sont confrontés :

« [les littératies] se fusionnent aux contextes sociopolitiques, culturels, économiques, genrés et racialisés qui les encodent. Ces contextes ne sont pas statiques. Ils sont fluides et transforment les littératies qui produisent des locuteurs, des scripteurs, des artistes, des communautés. Ces actes de construction de sens qu'on qualifie de littératies sont intégrés à la culture et aux dimensions sociopolitiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératies s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et opère » (Masny & Dufresne, 2007, p. 215).

Cette dimension incite au dépassement d'une analyse par discipline et sous-discipline de recherche comme l'indiquent Fraenkel et Mbodj (2010) au profit de la prise en compte d'une pluralité d'éléments indissociables, mais disciplinairement hétérogènes, en vue de comprendre une même réalité (Barton & Hamilton, 2010). Ces réflexions trouvent un point d'achoppement avec les segments de l'enseignement professionnel et agricole dont l'une des spécificités relève de la co-présence de deux sphères sociales : l'école et le stage. Dans chacune de ces sphères, l'écrit ne vise pas les mêmes finalités. Alors que dans la sphère productive, ils peut être en lien avec la recherche de l'efficacité au regard des ressources investies, la réactivité à l'égard de la demande ou l'innovation dans la transformation des objets par exemple (Boutet, Gardin & Lacoste, 1995) ; à l'école, en particulier dans le second degré, l'écrit est très fréquemment un écrit long d'élaboration, il répond à des consignes et vise à produire des textes descriptifs, argumentatifs, analytiques, dans l'objectif d'une évaluation scolaire.

Ni strictement conformes au modèle traditionnel scolaire (*academic literacy*), ni à celui du travail (*workplace literacy*), les pratiques écrites dans l'enseignement agricole, et plus généralement professionnel, n'ont pas vocation à agir directement sur le travail productif, il s'agit plus modestement de construire des modes de raisonnement de surplomb, en vue de préparer les élèves à l'exercice du métier. Cette attente est d'ailleurs

soulignée à de multiples reprises dans le référentiel de formation¹ comme le montrent les quelques extraits ci-dessous :

- « but : l'acquisition par les apprenants de méthodes permettant l'analyse dans une approche systémique du fonctionnement d'une entreprise agricole »

- « Repérer les attentes sociétales vis-à-vis de l'agriculture. Cet objectif constitue l'occasion d'aborder : la place de l'agriculture dans la société (1), les débats sur l'agriculture (2) »

- « Dans cet objectif, les « ressources » doivent être prises dans une acception large. Elles concernent aussi bien les ressources « naturelles » et les processus écologiques que les leviers techniques, les savoirs scientifiques (académiques ou locaux) ou les ressources « humaines » que l'on peut mobiliser dans le fonctionnement des agroécosystèmes »

(Référentiel de formation bac pro CGEA, 2017, p. 36 ; 57 ; 61).

En ce sens, les supports sur lesquels se base la présente étude sont des objets hybrides, construits à partir de deux mondes sociaux distincts et parfois distants (Latour & Woolgar, 1988).

La littératie comme activité de sens non prévisible : la question de l'interprétation

Ces spécificités socio-techniques d'une part et scolaires de l'autre, invitent à s'intéresser au sens qu'en construisent les élèves. Si la présentation des savoirs constitue une condition nécessaire pour cette élaboration, elle est toutefois non suffisante. Les travaux de Scribner et Cole (1973) montrent que la maîtrise formelle des outils de la littératie (la cartographie, la numératie, ou encore l'iconographie, la partition de musique) ne donne pas nécessairement lieu à l'entrée dans l'univers de la littératie. Cette perspective est également défendue par Heath et Street (2008) qui considèrent l'appropriation du sens, toujours hétérogène, partielle, comme la résultante de processus d'interactions entre un contexte, des ressources symboliques et les modes de pensée auxquels sont familiarisés les individus. Ces développements sur la notion rejoignent également les travaux de Hennion sur la question de l'interprétation (2007 [1993]) :

« la médiation, comprise exactement ainsi, (...) n'importe quel musicien qui se met au clavier sait qu'il a ses gammes, sa partition, son toucher, les tours de main qu'il a acquis, qu'il ne fait rien sans eux, mais que pourtant, partant de ces médiations, rien n'est fait, il va falloir faire surgir la musique et il n'y a rien là qui soit automatique ou garanti » (Hennion, 2013).

¹ D'un point de vue politique, le baccalauréat professionnel a été créé en 1985 au moment de ce que l'on a appelé la seconde vague de massification scolaire (Beaud, 2003). Sa mise en place coïncide avec l'objectif énoncé par Chevènement, alors ministre de l'Education Nationale, de permettre à 80% d'une génération d'accéder au baccalauréat. Sur le plan de l'organisation, le curriculum du baccalauréat, quel que soit sa spécialité, relève de deux référentiels : le référentiel professionnel, dont l'objectif vise à identifier les compétences nécessaires pour exercer une profession spécifique, et le référentiel de formation, lequel a pour objet la scolarisation des compétences de métier, afin de permettre leur acquisition au travers de la maîtrise de méthode de raisonnement et d'objets de savoirs.

Ces détours théoriques sont d'importance pour l'analyse des supports graphiques écrits qui nous intéressent. Ces derniers participent à produire quelque chose qui comporte des effets imprévisibles, « non déductibles d'une addition de facteurs causaux » (Hennion, 2013, §12). C'est la raison pour laquelle l'intérêt est porté sur des pratiques de sens plus ou moins en conformité avec les attentes du référentiel de formation et du métier au regard de ces supports. Ces attentes de l'école ont partie liée avec la mise en œuvre de la part des élèves d'une posture distanciée, essentielle étant donné la distance qui sépare l'expérience individuelle et les ambitions professionnelles actuelles.

Les objectifs de la recherche

Un des objectifs de ce travail vise à identifier ce que les élèves interprètent des objets de savoirs auxquels ils sont confrontés : il s'agit d'apprendre à l'école des modes de raisonnement qui n'en relèvent pas complètement et qui ne sont pas non plus tout à fait ceux du travail. Comment alors les enseignants enseignent-ils l'agriculture, comment présentent-ils des contenus sur le travail ? Quels éléments valorisent les élèves ?

On le comprend aisément, les présentations de savoirs dans ce segment de l'enseignement peuvent générer de nombreux malentendus en particulier lorsque le *hiatus* entre ce que l'enseignant présuppose des acquisitions cognitives des élèves, et celles que réalisent effectivement ces mêmes élèves est grand.

Des leviers ont déjà été identifiés par les nombreuses recherches qui portent sur littératies et inégalités dans l'école (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Laparra & Margolinas, 2012). Elles ont montré les nombreux implicites face à un texte, un document, une image que peinent à identifier les élèves en particulier les plus éloignés des réquisits scolaires. Cette préoccupation ici transposée à l'enseignement professionnel et agricole, porte une acuité nouvelle du fait de la spécificité même de l'objet : un objet *ni-ni*, c'est-à-dire ni scolaire, ni du travail.

En centrant l'analyse sur les documents supports de travail des élèves, des recompositions auxquelles ces documents donnent lieu, quelques logiques pédagogiques à l'œuvre et ce qu'elles produisent chez les élèves en termes de malentendus peuvent être identifiées.

Contexte et Méthodologie

Contexte de l'enquête

Les observations de classe ont eu lieu dans deux établissements de l'Ouest de la France, dans deux classes de même niveau conduisant au même diplôme : le bac pro agricole (Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole). Au moment de l'enquête, les élèves ont majoritairement entre 17 et 18 ans et constituent des classes d'environ 17 élèves.

Dans le contexte français, l'enseignement agricole relève d'une formation en alternance, laquelle confronte les élèves à au moins deux lieux différents de socialisation. Cette confrontation favorise potentiellement un décloisonnement entre ce qui est de l'ordre scolaire et non-scolaire de la part des élèves comme des enseignants.

Le cours observé se situe justement à la jonction du travail et de l'école. Plus précisément, il s'agit de faire du stage un lieu de reprise de l'expérience propre pour en dégager des savoirs transférables, adaptables, généralisables. Les deux établissements (nommés dans la suite du texte école 1, école 2) se différencient par leur histoire. À

l'origine, l'école 1 était plus fréquemment destinée à la petite paysannerie ; par contraste, l'école 2 était plutôt destinée à la grande paysannerie. Aujourd'hui l'enseignement agricole est moins fréquenté par les fils d'agriculteurs qu'autrefois : en 20 ans, la moitié des exploitations agricoles ont disparu (Butault & Delame, 2003), conduisant à la raréfaction du public traditionnel. De ce fait, de nouveaux élèves aux parcours socio-scolaires plus hétérogènes ont intégré cette formation et ces mêmes élèves sont moins familiarisés aux raisonnements attendus dans le travail que par le passé, puisque leurs parents n'appartiennent pas toujours à ce secteur professionnel.

Cette tendance n'est pas homogène pourtant. Alors qu'ils ont connu des parcours scolaires plutôt ordinaires dans l'école 2 où ils sont plutôt fils d'agriculteurs ; dans l'école 1, les élèves socialement hétérogènes ont davantage été marqués par l'échec scolaire, le redoublement, les orientations précoces, pour certains le décrochage, et sont majoritairement fils d'ouvriers non agricole.

Méthodologie. Le cas précis articule deux études de cas, dans la lignée des travaux de Glaser et Strauss (1967). L'observation intensive a autorisé à explorer des phénomènes complexes et peu connus sur un empan temporel long, 6 mois par classe. La prise en compte des écrits a permis d'identifier des récurrences qui font obstacles aux apprentissages des élèves. L'analyse est centrée sur l'objectivation des types d'hybridation des supports scolaires avec des univers de savoirs. Car une des tâches majeures des enseignants consiste à présenter graphiquement des savoirs en concevant, sélectionnant, recomposant, reprenant des ressources pédagogiques à destination des élèves et sur lesquels ils s'appuient pour dérouler la séance.

Une analyse détaillée des supports portant sur l'alimentation des vaches laitières au regard de leur production, c'est-à-dire la partie du référentiel la plus traditionnelle de cet enseignement (Denis & Théret, 1994) permet de dégager des caractéristiques. L'analyse porte sur les contenus tout autant que sur un ensemble de procédés sémiotiques qui permettent de rendre compte des logiques pédagogiques contrastées, notamment au travers de la valorisation de certains éléments au détriment d'autres, de listes par puces, mises en retrait, paragraphes continus, tableaux, encadrés, signes graphiques, titres, soulignements, types de caractères, etc. La mise au premier plan des éléments présentés comme les plus pertinents, les formes linguistiques que prennent les consignes, en particulier les formes verbales et averbales, et les types d'écrit attendus qu'elles supposent (un texte argumentatif, descriptif, liste d'indicateurs par exemple), sont autant d'indices pris en compte.

Ensuite du point de vue des écrits des élèves, il s'agit de cumuler des éléments sur ce qui semble faire sens pour eux. On utilisera la notion de « *pratiques langagières* » développées par Boutet (1980), Benoît, Ebel et Fiala (1984), et Bautier (1995). Plus précisément, il s'agit d'analyser les énoncés langagiers comme pratiques sociales : « [les pratiques langagières] interviennent en tant que telles dans les domaines de la vie sociale et avec des effets matériels qui sont liés directement à leur exercice. [...] [elles] ont, dans leur spécificité, des effets sociaux immédiats liés à leurs formes mêmes et aux conditions dans lesquelles elles s'exercent. » (Benoît *et al.*, 1983).

Les extraits des écrits d'élèves présentés dans le cadre de ce propos sont illustratifs de récurrences. Ils portent sur deux sujets conjoints : la production de lait et le contrôle des cycles de reproduction et font apparaître des différences qualitatives significatives sur les

plans de l'organisation formelle des énoncés et de références aux savoirs d'expérience du métier, quant au contenu.

Résultats

L'organisation des supports pédagogiques : des littératies du travail agricole à l'école d'agriculture

Une des différences notables entre les deux classes relève de logiques pédagogiques contrastées. Alors que la pédagogie dans la classe de l'école 1 est davantage centrée sur l'activité productive pour construire *presque* directement des modes de pensée propres à un exploitant agricole, celle présente dans la classe de l'école 2 relève davantage d'une scolarisation du travail avec un découpage des savoirs selon des degrés de complexité.

Ecole 1. Une littératie du travail ordonnée selon l'organisation visuelle et temporelle des exploitations. Dans l'école 1, chaque support pédagogique destiné aux élèves est l'occasion de visiter un ensemble d'entités qui composent une exploitation agricole. Le support correspondant au chapitre de l'alimentation des vaches laitières participe de cette tendance, et comprend un ensemble de domaines à explorer, faisant du thème principal un objet présent de façon exclusive sous des formes implicites (cf. extrait 1).

Extrait 1.

Support école 1 : l'organisation de l'exploitation

BAC PRO 1 - CGEA – PA
Système Dominant Elevage

Octobre 2008

DOSSIER Animal N°1

**Élevage des ruminants: ALIMENTATION du TROUPEAU
REPRODUCTRICES ENTRE 2 MISES BAS et ANIMAUX de RENOUVELLEMENT
BILAN FOURRAGER**

► **Page de garde** (Nom prénom, date, titre du dossier...)
► **Fiche signalétique de présentation de l'exploitation**
(à réutiliser pour tous les dossiers)

► **Introduction à créer**
(Ex : L'alimentation est l'un des éléments les plus importants influençant les résultats technico-économiques d'un atelier de ruminants et la productivité d'un troupeau entre 2 mises bas. Relevons les données du rationnement du troupeau reproducteur et de renouvellement.)

1/ Les OBJECTIFS DE L'ELEVEUR

= Objectifs et choix de l'exploitant pour la conduite de l'ensemble du troupeau:

- Productivité : niveau génétique, niveau de production, choix des concentrés...
- Intensification : effectifs et chargement,
- Système fourrager : choix des fourrages
- Choix des approvisionnements (pour le troupeau) et de la commercialisation

▽ **Commentaires:** Intérêts, Inconvénients de ces choix et incidences sur la conduite du troupeau, l'organisation du travail. ...

2/ DISTRIBUTION ET TYPE DE RATIONNEMENT

- Choix du type de rationnement
- Équipements utilisés pour la distribution des fourrages et concentrés
- Nombre de distributions, heures... selon les saisons. Temps passé par jour.
- Précautions au déstockage et à la distribution pour avoir un fourrage de qualité et une consommation maximum.

▽ **Commentaires:** Intérêts, Inconvénients de ces moyens de distribution- Incidences.

3/ LE RATIONNEMENT des reproductrices (éléments à réutiliser pour le bilan fourrager...)

- Plan d'alimentation sur l'année (graphique, schéma) avec les quantités (kg MS /j)
- Calcul d'une ration hivernale (UF, PDI, P, Ca) : Ration de base, concentré correcteur, concentré de production. (commentaires)
- Complémentation selon le niveau de production (plan de distribution des concentrés)

▽ **Commentaires:** raisons du choix des fourrages et concentrés, évolution...

4/ LE RATIONNEMENT des animaux de renouvellement

- **Objectifs et choix de l'exploitant pour la conduite du renouvellement**
- Age moyen à la 1^{ère} saillie
- Age moyen à la 1^{ère} mise bas
- Nombre de 1^{ères} mise bas / nombre total de mises bas sur 12 mois (= % renouvellement réel)
- Époques des 1^{ères} mises bas : nombre de 1^{ères} mises bas par mois .

→ Graphique mensuel des mises bas (génisses) sur un an

▽ **Commentaires:** Intérêts, Inconvénients de ces choix et incidences sur la conduite du renouvellement du troupeau, l'organisation du travail, ...

La page 1 du support porte sur l'organisation globale de la gestion du troupeau de l'exploitation, et non précisément sur l'alimentation des vaches

Dans l'ensemble des éléments demandés figurent des éléments implicites relatifs à l'alimentation du troupeau laitier.

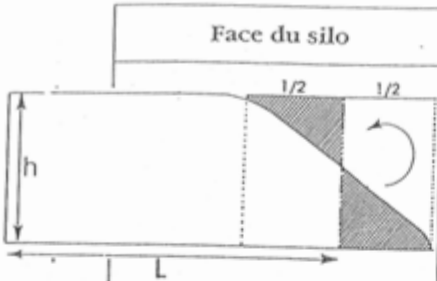
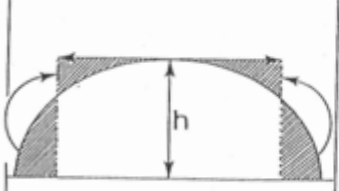
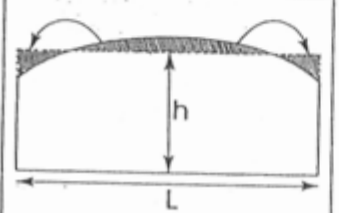
Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, il s'agit de prendre en compte l'exploitation dans son ensemble, et non le troupeau laitier seulement. Sur l'extrait ci-après figure un exercice de calcul des stocks de fourrages disponibles (par cubage des silos, par pesée géométrique, cf. extrait 2 et annexes) sur l'ensemble de l'exploitation. La procédure de calcul du fourrage

est donnée en vrai au sens où il semble que les élèves soient attendus à mesurer en unité cubique le stock existant, ce qui est particulièrement complexe, tout comme à estimer la quantité de fourrage à venir par une estimation de l'herbe sur pied (voir annexes). Autrement dit, c'est moins un exercice scolaire, au sens du référentiel, « *acquérir une méthode d'analyse systémique* », que d'acquérir des formes de raisonnements localement situées. Ce type de pédagogie, complexe puisqu'il s'agit de partir de phénomènes concrets, d'observations pour remonter en généralité, est une revendication de l'enseignant et une culture d'établissement. On peut d'ailleurs louer une logique pédagogique originale et pertinente. Ce qui nous intéresse cependant c'est ce qu'elle produit pour les élèves, nous y reviendrons.

Extrait 2.

Support école 1 : calcul des stocks de fourrages

Techniques de cubage d'un silo

Face du silo	Détermination théorique des dimensions
 Face longitudinale	La longueur "L" du parallélépipède est définie en tenant compte du bord incliné. On suggère de diminuer d'un demi la dimension de la base du triangle.
 Vue de coupe d'un silo "taupinière"	Il en est de même des deux faces inclinées du silo taupinière. La hauteur est égale à la hauteur réelle du silo.
 Vue de coupe d'un silo "couloir"	Avec le silo couloir, la largeur est égale à l'écartement entre les murs, mais la hauteur est à moduler en fonction de la situation.

Il s'agit de déterminer la quantité de fourrage disponible pour alimenter l'intégralité du troupeau.

Le support se clôt par un plan de rationnement alimentaire prévisionnel vierge à compléter où les stocks calculés sont comparés aux stocks consommés sous la forme d'un tableau de bilan fourrager (cf. annexe). Là encore, l'exercice relève davantage du travail de gestion d'un exploitant qui se demande s'il aura assez de fourrage pour passer l'hiver, et en ce sens le support ne vise qu'indirectement les objectifs du référentiel, d'où le risque d'une opacité pour les élèves. Ce dernier sous-thème clôt la construction logique de

l'ensemble des documents présentés. Il constitue en réalité le principal objectif. Il s'agit d'évaluer des stocks d'aliments au regard de ce que les animaux consomment et de séparer l'alimentation du cheptel laitier de l'ensemble du cheptel, ainsi que de déduire quelle est la spécificité de l'alimentation du cheptel laitier au travers des modes de rationnement, par exemple. Les supports se lisent à partir de l'objectif général, fixé tardivement en dernière page (et non progressivement sous-thème par sous-thème), en lien avec des préoccupations pragmatiques que l'on peut formuler ainsi : l'exploitation dispose-t-elle de fourrages en quantité suffisante pour tenir une année ? Les besoins et les stocks sont-ils à l'équilibre, excédentaires, déficitaires ? Qu'en est-il de l'alimentation des vaches laitières comparativement aux vaches non laitières ? Cette construction cognitive attendue n'est jamais pleinement consignée dans l'écrit et repose sur l'interprétation du tableau final. La transposition de la pratique professionnelle au contexte scolaire est ici présumée sans qu'elle ne constitue un objet pédagogique explicite. On peut toujours supposer qu'elle soit un objet d'apprentissage dans le cadre d'un autre enseignement, bien qu'on n'en ait pas vu la trace.

Les supports de l'école 2 : initier aux démarches de raisonnement. Les supports de l'école 2 sont caractérisés par le découpage d'une démarche de raisonnement, laquelle prend la forme d'une séquence continue entre différents types de ressources cognitives à mobiliser par les élèves : recherche d'informations sur l'exploitation-comparaisons-interprétations-résultats. Le support est organisé en deux grandes parties : la première relève du contexte général de l'exploitation ; la seconde, plus longue, est centrée sur la notion de l'alimentation du troupeau laitier. Autrement dit, le thème principal d'apprentissage est rendu plus visible. Dans cette seconde partie, les élèves sont incités à entrer dans une activité de comparaison des valeurs alimentaires des fourrages (le calcul de ces valeurs par exploitation est souvent réalisé par un service de la Chambre d'Agriculture) et de les mettre en regard avec les pratiques culturelles des exploitants. Il s'agit de produire à partir d'un exercice, où n'entre pas toute la complexité du réel, un texte argumenté en s'appuyant sur des documents de la Chambre d'Agriculture (des valeurs alimentaires faibles pouvant s'expliquer par les contraintes d'environnement).

Extrait 3.

Ecole 2 : l'organisation de l'exploitation et le rationnement du troupeau laitier

BAC PRO CGEA / DOSSIER TECHNIQUE LAIT

TRAVAIL A REALISER AU COURS DU PREMIER STAGE

I. Chemise n°2 : le rationnement du troupeau laitier

1) Construire le calendrier fourrager de vaches laitières en indiquant:

- la nature des fourrages consommés
- la quantité moyenne de fourrage consommée / vache /jour

2) Collecter les éléments qui expliquent le choix de ce calendrier fourrager :

- les objectifs de l'éleveur
- le cycle de production du cheptel
- les surfaces fourragères (surfaces disponibles, éloignement des parcelles..)
- conditions agro-climatiques, choix des cultures fourragères
- équipements de distribution
- organisation du travail
- économiques (coûts alimentaires, coûts fourragers, coûts de concentré.....)

(Ce travail rejoint le travail à réaliser dans le rapport de stage et le dossier technique fourrages)

3) Construire le plan d'alimentation hivernal

- type de ration (complète, semi-complète ...)
Quelles sont les raisons qui ont amené l'éleveur à choisir ce type de ration
- nature et quantités de fourrages distribués
Analyses de fourrages :
 - collecter quelques exemples
 - que penser des résultats
 - quelle utilisation par l'éleveur
- nature et quantités des concentrés distribués (correcteur, concentré de production, rythme de distribution.)
 - lesquels ? collecter des étiquettes d'aliments
 - comment sont-ils choisis (aspects zootechniques, économiques)
- complémentation minérale et vitaminique
 - quel CMV (étiquette)
 - quelle quantité / animal / jour
 - quel prix / kg

Un support en deux parties

Les pratiques d'éleveurs font aussi objet d'analyse. Différentes interprétations possibles sont alors attendues sur la conduite de l'exploitation. L'une consiste à mettre en rapport les types de culture avec la ration distribuée et ses effets potentiels sur la production

laitière en procédant à l'évaluation entre ration et la couverture des besoins alimentaires des animaux. Cette interprétation se double de la prise en compte des effets de la ration sur la santé et le métabolisme du troupeau. Enfin, il est demandé de comparer les coûts que représente le poste de l'alimentation sur l'exploitation du stage en s'aidant de moyennes d'exploitation pour objectiver des résultats et des pratiques, et se faisant d'indiquer d'éventuelles singularités d'exploitation, de réaliser un état des lieux sur les plans techniques et économiques. Ces différentes attentes (recherche d'information-hypothèses-résultats-interprétations) forment un schéma qui relève d'une démarche de raisonnement, voire d'une démarche scientifique transposable et adaptable à d'autres situations. En ce sens, l'école 2, plus proche des attendus du référentiel, fabrique chez les élèves une structuration de la pensée en correspondance avec la figure de l'ingénieur agronome. La science agronomique est appliquée à un cas, par opposition au support centré sur l'exploitation dans l'école 1 où, parce qu'il faut répondre à des problèmes dans l'ici et maintenant, la science est reléguée en arrière-plan. Cette opposition nette a d'ailleurs été objectivée par Trabal au sujet de l'enseignement des mathématiques (Trabal, 1996).

Extrait 4.

Ecole 2 : apprendre à utiliser de l'information

I. Chemise n°2 : le rationnement du troupeau laitier 1) Construire le calendrier fourrager de vaches laitières en indiquant : ■ la nature des fourrages consommés ■ la quantité moyenne de fourrage consommée / vache / jour	Apprendre à collecter de l'information
2) Collecter les éléments qui expliquent le choix de ce calendrier fourrager : ■ les objectifs de l'éleveur ■ le cycle de production du cheptel ■ les surfaces fourragères (surfaces disponibles, éloignement des parcelles..) ■ conditions agro-climatiques, choix des cultures fourragères ■ équipements de distribution ■ organisation du travail ■ économiques (coûts alimentaires, coûts fourragers, coûts de concentré.....)	Apprendre à utiliser l'information collectée pour construire un texte.

Les supports produits dans l'école 2 témoignent d'une hybridation spécifique du travail agricole et de l'école. Le métier est transformé en un objet de scolarisation, il devient ce par quoi les élèves doivent se conformer à une méthode d'appropriation des savoirs et d'argumentation. En d'autres termes, le métier devient enseignable, énonçable, partageable (Dubar & Tripier, 1998). Les différences entre les supports s'étendent à l'activité scolaire de rédaction. En effet, alors que l'activité scripturale attendue des élèves était réduite au profit d'indicateurs dans l'école 1, elle devient l'activité principalement visée par les documents de l'école 2. Les supports de l'école 2 contiennent des consignes écrites longues, quand dans l'école 1 le style phrastique était averbal et plutôt télégraphique. La formulation explicite des contenus attendus oblige à dépasser l'écriture simple d'indicateurs pour construire un texte avec ces derniers (dans une autre partie du support pédagogique de l'école 2, on trouve les questions suivantes : « *Quelles sont les raisons qui*

ont amené l'éleveur à choisir ce type de ration ? », « que penser des résultats ? », « comment (les concentrés) sont-ils choisis ? », cf. annexes).

Il s'agit donc de produire un texte en son entier, c'est-à-dire de construire un écrit cohérent, long, en lien avec une méthode de raisonnement (décrire des résultats, en donner une interprétation au regard de contraintes environnementales, évaluer les valeurs alimentaires sur la production laitière, étudier les incidences techniques et économiques de la ration). Qu'en est-il alors des productions écrites des élèves ?

Les dossiers des élèves

Si les deux approches pédagogiques sont intéressantes, parfois de très haut niveau cognitif, elles s'adressent à des élèves qui y sont inégalement préparés, d'où certaines ambiguïtés et difficultés d'apprentissage retrouvées dans les écrits des élèves. Les spécificités des savoirs et des logiques pédagogiques (centrée directement sur l'activité productive dans l'école 1 ; davantage scolarisée dans l'école 2) produisent chez des interprétations différenciées parfois éloignées de celles attendues.

Des littératies locales dans l'école 1. Si dans l'école 1, les élèves font preuve d'une volonté évidente de réussir scolairement alors que leur parcours antérieur est ponctué par l'échec, ils peinent cependant à interpréter ce qui convient de faire et comment. Dans l'écrit ci-dessous, sur le plan de l'organisation des arguments, l'élève expose les objectifs supposés d'une pratique d'élevage, cherche à en construire des indices de sens (les textes des élèves sont reproduits fautes comprises) :

Extrait 5.

Ecrits des élèves. Les objectifs de l'éleveur

« Les objectifs des l'éleveurs

Tout d'abord, le principal objectif est de produire le quota ainsi que les augmentations que la laiterie donne.

Pour ce qui est de la productivité de l'élevage, l'exploitant recherche :

- au niveau génétique : mamelle, morphologie, fertilité, lait et taux
 - au niveau production : recherche un niveau de production à 8500-9500/VL/an
 - favoriser le pâturage
 - maintenir le maïs toute l'année
 - garder suffisamment de blé pour l'autoconsommation » **(Bastien)**.
-

Ce type d'écrit situé au début des deux années de formation observées témoigne d'un effort de structuration avec la formulation d'une phrase introductive, et qui hiérarchise « un principal objectif » et le reste « pour ce qui est... ». La suite est constituée d'une liste plus hétérogène dont les niveaux ne sont pas ordonnés. La consigne d'introduire est donc suivie, mais l'attente de hiérarchisation des objectifs est ensuite perdue de vue. L'auteur de ces lignes, Bastien, est plutôt un bon élève du groupe-classe. De père ouvrier et mère employée, il est issu de seconde générale et avait pour projet initial de devenir vétérinaire. Ses difficultés rencontrées en seconde ont cependant fait obstacle à une orientation en première scientifique, raison pour laquelle il bifurque d'abord en BEP Agricole, puis en

bac pro CGEA, avec l'espoir cette fois de devenir exploitant agricole. Il est un des rares élèves du groupe-classe à poursuivre sa scolarité en BTS Agricole.

Plus tard dans la formation, il ne semble pas que cette difficulté à organiser l'écrit, à élaborer et conserver un fil conducteur soit réduite pour l'ensemble des élèves. Au contraire, les difficultés s'accroissent pour une bonne part de la classe. Ainsi, le mode descriptif faiblement hiérarchisé montre combien ils deviennent prisonniers d'un contexte local et restreint (extraits 6 et 7).

Extrait 6.

Ecrits des élèves. Aller voir ses vaches vers 22H

« Tout les soirs l'agriculteurs vient voir ses vaches (vers 22h) pour repérer les vaches en chaleur. » **(Erwin)**.

« Repérage des chaleurs : ils sont tous repérés grâce à la vue, et si les vaches sont en chaleur, on regarde sur le bulletin du contrôleur laitier si elles sont bonnes à inséminer » **(Laurent)**.

« (...) l'éleveur à sa maison à côté, se qui permet de surveiller aisément, les mises bas » **(Jenny)**.

« Les vêlages ont le plus souvent lieu au pré, avec une observation régulière. Les vêlages se font sans aide, lorsque tout se présente bien. L'éleveur préfère laisser faire la nature » **(Jenny)**.

« La surveillance des chaleurs est également réalisée le matin, le midi et le soir, en restant avec les animaux environ 15 minutes » **(Valentyn)**.

Extrait 7.

Ecrits des élèves. Gestion de la reproduction

Les éleveurs ne font pas de synchronisations mais font le regroupage des chaleurs² **(Pascal)**.

² Pascal énonce l'existence d'un « regroupage », sans comprendre que cette action signifie que le troupeau est synchronisé notamment par le recours à un traitement hormonal. Les mêmes confusions sont à l'œuvre pour Jérôme, si les vêlages sont groupés, c'est parce qu'il existe au préalable une synchronisation des animaux en vue d'une rationalisation du travail au moment des chaleurs et donc des inséminations comme au moment des vêlages. Il en va de même pour Jenny. Il énonce que la synchronisation se réalise chez les primipares (c'est-à-dire les vaches qui n'ont jamais vêlées) au moment de leur entrée dans le troupeau. En toute logique le troupeau fait donc l'objet d'une synchronisation.

Les vêlages sont groupés, mais aucune synchronisation n'est utilisée (**Jérôme**).

il n'y a pas de synchronisation sur les multipares mais sur les primipares (**Jenny**).

Sur le plan du contenu et de la référence à l'expérience de métier, les observations issues de la période de stage et les propos du maître de stage sont rapportés de manière brute et littérale et non insérées dans une logique de mise à distance des observations empiriques ou de hiérarchisation des objectifs. C'est donc sur le mode du récit que sont rapportées la topographie des lieux et la soumission aux contraintes temporelles cycliques, deux traits culturels traditionnels du rapport à la tâche de l'agriculteur desquels le référentiel vise à rompre. Les lieux sont manifestés par « *la maison à côté* » et « *au pré* ». Le temps cyclique est rythmé par l'heure, le matin, le midi, le soir et par le cycle de gestation de la vache. Les acteurs sont moins définis par leur fonction propre ou par leur coopération dans un collectif de travail que par leurs attaches aux lieux (l'éleveur et sa maison, l'éleveur « *laisse faire la nature* » quand le vêlage a lieu « *au pré* ») ou à l'heure/la durée (50 jours et le contrôle de l'inséminateur et du vétérinaire, le soir « *en restant avec les animaux environ 15 minutes* »). Les textes des élèves sont une suite de phrases générales, dont les liens ne sont pas toujours évidents à percevoir. Tout se passe comme si ces derniers avaient compris la nécessité de mettre ensemble des objets, mais que ne sachant lesquels, ils mobilisent des éléments sans établir de rapports entre eux, passant de procédures à des trucs et astuces pratiques : « *Le repérage des chaleurs se fait en repoussant les refus*³ ». L'absence de mise en relation avec des savoirs entraîne pour ces élèves une impossibilité de mettre en œuvre un raisonnement porteur d'une genericité, empêche la mobilisation de ressources pour penser sur, pour parler sur, fonde une des causes explicatives pour laquelle les élèves disent la pratique sans s'en distancier.

Toutefois, deux élèves sur quinze fournissent des écrits plus distancés quant au contenu et plus organisés quant à la forme. Ces deux élèves, Bastien et Jérémie ont ceci de particulier qu'ils proviennent pour l'un du lycée général et pour l'autre de l'école 2 étudiée. En effet, un des éléments qui distingue l'écrit de Jérémie des autres élèves de la classe relève de sa familiarité avec la mise en œuvre de procédés de rédaction typiques de l'école 2, en particulier la mise en évidence d'écarts. Pourtant considéré comme « *mauvais* » par les enseignants de l'école 2, il a été incité à quitter cet établissement, et s'est inscrit dans l'école 1. Pourtant, du point de vue de l'écrit, il maîtrise, dans ses manières de faire des formes de raisonnement, qui justement l'émancipe d'un contexte par trop étroit grâce à une méthode de pensée reproductible et transposable que n'enseigne pas l'enseignant de l'école 1. On voit donc nettement se dessiner l'empreinte des pédagogies distribuées et de leurs effets potentiels sur les élèves.

Les écrits des élèves de l'école 2. Quant au contenu, les écrits des élèves de l'école 2 fournissent les traces d'une mise à distance des situations par les problèmes qu'elles posent. La forme de l'écriture s'inspire plutôt du modèle de la science appliquée.

Extrait 8.

³ « les refus », c'est-à-dire les aliments que les vaches ont refusé d'ingérer.

« Tout d'abord l'intervalle vêlage 1ère IA (première Insémination Artificielle) paraît réparti à près de 50 % sur les données supérieures à 90 jours (après le vêlage) on pourrait se poser la question y a-t-il un problème de mise à la reproduction (mauvaise détection de chaleurs, déficit énergétique ou problème sanitaire). En fin de compte le pourquoi du comment reste facile à expliquer l'éleveur veut mettre ses animaux à la reproduction lorsqu'ils se sont « refaîtes » pour avoir plus de chance de réussite.

L'explication donnée au-dessus se confirme car le taux de réussite en 1^{ère} en IA paraît très convenable car on a plus de 56 % et plus de 25 % en 2^{ème} IA donc une bonne fertilité du troupeau laitier **(Jordenn)**.

Au-delà des maladresses de formulation, l'écrit atteste d'un pluri-référencement prenant sa source dans les indicateurs retenus par l'élève (le nombre d'inséminations artificielles et la période pendant laquelle elles sont pratiquées), les pourcentages pour rendre compte d'une cohérence entre des éléments inhabituels (la mise en évidence d'un écart), et enfin les propos rapportés du maître de stage. Les différentes options possibles sont restituées en forme de dialogue puis suivie d'une tentative de résolution du problème. Le discours pédagogique de la « situation-problème » revendiqué par l'enseignant semble ici trouver une trace tangible, même si le mode d'expression n'est pas totalement conforme aux normes académiques de l'écriture.

Une littératie de la science appliquée comme amendement au référentiel de formation

Les différences d'appropriation entre les élèves partagent un mode de raisonnement commun à l'ensemble de la classe. Ci-dessous, Pierre et Mathilde tentent de construire des causes possibles aux écarts constatés.

Extrait 9.

Ecrits des élèves. Chercher des causes

« Le pourcentage d'infertilité a augmenté de 10 % en 2008-2009, du à une chute de 32 % des vaches fécondes en 1ère IA. L'intervalle vêlage-vêlage a augmenté de 11 jours en 2008-2009. L'année 2008-2009 est plutôt négative, au niveau des résultats ceux-ci s'expliquent par les problèmes sanitaires rencontrés sur l'exploitation (...). Pour la réforme, il y a eu une augmentation de 9 % du taux de réforme en 2008 du à des problèmes sanitaires (FCO et paratuberculose) qui ont touchés le troupeau laitier » **(Mathilde)**.

« La part la plus importante des réformes est l'infertilité. Cela peut se comprendre à un niveau d'étable de 9 500kg de lait. De plus, les boiteries ont une part importante dans le taux de réforme car il y a une présence de dermatite sur l'exploitation » **(Pierre)**.

Les enchaînements « dû à », « s'explique par », « cela peut se comprendre » et « de plus... car » signalent les imputations de causalité, elle-même explicable par des savoirs mobilisés (infertilité, boiterie, dermatite). Les objets techniques du travail agricole sont mis

en regard des supports pédagogiques. Cette mise en circulation d'un ensemble de pratiques dont la finalité reste le meilleur rendement possible sous réserve des contraintes constitue un schéma énonciatif qui s'apparente au mode de raisonnement de l'ingénieur : décrire des constats, formuler des hypothèses (mauvaise détection de chaleurs, déficit énergétique ou problème sanitaire), mettre à l'épreuve ses hypothèses, même si ces dernières ne sont pas toutes traitées.

La phase inductive illustrée par la visite et sa préparation et les retours d'expérience du stage au travers des propos du maître de stage éloignent en effet la démarche du modèle des sciences expérimentales descendantes comme la physique⁴. Les écrits puisent dans l'expérience d'un exploitant agricole pour ensuite en déduire une posture de l'élève s'identifiant à ce responsable d'exploitation. De ce fait, les écrits ne sont pas très académiques, et cela rejoint notre propos de ce texte : ils ne sont pas académiques du fait de la spécificité de la formation professionnelle. Toutefois, ils s'en rapprochent par un mode de construction de la connaissance de surplomb alternant induction, hypothèse et déduction.

Synthèse-discussion-conclusion : l'étude des supports et sa portée heuristique dans l'enseignement professionnel

Synthèse des résultats

Les deux pédagogies objectivées permettent d'interroger les effets des littératies sur les apprentissages des élèves. Dans le cas précis, lorsqu'elles sont presque directement transposées du travail productif au contexte scolaire elles sont adressées aux élèves plus souvent en échec à l'école. À l'inverse, elles sont plus classiquement scolaires lorsque les élèves ont été en réussite au collège. Les effets produits sont socialement caricaturaux : les élèves de l'école 1 confrontés à des savoirs pratiques adoptent un mode de pensée localement situé, lorsque ceux de l'école 2 confrontés à des savoirs issus de la science appliquée acquièrent beaucoup plus massivement une attitude de surplomb sur les pratiques quotidiennes.

Discussion

Certes, l'échantillon de l'étude comporte un nombre trop peu important d'élèves et de classes pour permettre une quelconque généralisation. Toutefois ces études de cas autorisent à construire l'hypothèse que la question des littératies et des inégalités ne cesse pas au seuil de l'enseignement professionnel, mais au contraire s'y perpétue autrement.

D'ailleurs, les types de pédagogies retrouvées convergent vers d'autres travaux. Eric Plaisance (1986) avait mis en lumière des mêmes procédés dès l'école maternelle. Même si l'auteur n'utilise pas le concept de littératie, ses recherches montrent l'existence d'une distribution de savoirs. Les « *savoirs expressifs* » marqués par des activités d'explicitation, d'argumentation seraient plus souvent présentés aux élèves héritiers de la culture scolaire et les savoirs « *productifs* » (id.), marqués par le sens utile et manuel des savoirs, dédiés à ceux dont les pratiques culturelles en sont plus éloignées. Les mêmes logiques ont été mises en évidence par le travail historique de Harlé (2009) : les classes d'Enseignement Manuel Technique (EMT) « *petites usines dans l'école* » (Haby in Harlé,

⁴ On trouve ici une trace des débats entre partisans d'un enseignement pratique-industriel de la technique au collège et partisans, physiciens pour la plupart, d'un enseignement « technologique » (Harlé, 2009).

2009) avaient été conçues à la fin des années 1970 pour les élèves en difficultés scolaires (souvent d'origine populaire) au moment de la mise en place du collège unique (ce qui constituait d'ailleurs un indicateur d'une non-unification du collège). Enfin, les travaux de l'équipe EScol, parmi beaucoup d'autres, mettent en évidence la perpétuation de tels phénomènes dans tous les cycles de l'enseignement général (Bautier et al., 2012 ; Delarue-Breton, 2012 ; Kakpo, 2012 ; Rochex et Crinon, 2011).

Conclusion

Dans cette perspective, les principales conclusions de notre analyse suggèrent que malgré des spécificités propres, les logiques scolaires ici retrouvées dépassent l'enseignement agricole. Pour conforter ou réfuter cette hypothèse il faudrait alors privilégier l'analyse d'autres classes de l'enseignement professionnel et favoriser les modes relationnels d'étude alliant différents segments du système éducatif pour construire une connaissance plus élargie du système éducatif.

Bibliographie

- Balcou-Debussche M. (2016). *De l'éducation thérapeutique du patient à la littératie en santé, Problématisation socio-anthropologique d'objets didactiques contextualisés*. Paris : Vrin.
- Barton D., & Hamilton M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 3(133), 45-62.
- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 45, 63-79.
- Bautier É., & Rochex J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »*. *Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.
- Bautier É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Beaud, S. (2003). 80 % au bac... et après : Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris: La Découverte.
- Benoît H., Ebel M., & Fiala P. (1984). Sous le consensus, la xénophobie. *Mots*, 8(1), 213-216.
- Bonnéry, S. & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190,(3), 23-34.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98(4), 17-42.
- Boutet J. (1980). Quelques courants dans l'approche sociale du langage. *Langage et société*, 12(2), 33-70.
- Boutet J., Gardin B., & Lacoste M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages*, 117, 68-85.
- Butault J.P., & Delame N. (2003). La disparition des exploitations s'accélère sans concentration excessive. *Agreste*, 3, 17-26.
- Denis B., & Theret M. (1994). Les grands traités de zootechnie et leur conception de cette discipline. *Ethnozootechnie*, 54, 3-24.
- Delarue-Breton C., & Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 51-60.

- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain-la-Neuve, Belgique, Éditions Academia Bruylant.
- Dubar C. & Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 1998, coll. « U ».
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Fraenkel, B. & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction: Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133,(3), 7-24.
- Harlé I. (2009). *La fabrication des savoirs scolaires*. Paris : La dispute.
- Heath S.-B., & Street B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research, Language & Literacy (NCRL)*. New-York : Teachers College Press.
- Hennion A. (2013). « D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 25 juin 2013. Hennion A. (2007 [1993]). *La Passion musicale*. Paris : Métailié.
- Kakpo, S. (2012). Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires. Paris: Presses Universitaires de France. Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 55-64.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de familles : heurts et malheurs en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Latour B. & Woolgar S. (1988). *La Production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte, « Sciences et société ».
- Masny, D., & Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21^e siècle, in : A.M. Dionne & M.J. Berger (Eds.), *Les Littératies : perspectives familiale, linguistique et culturelle* (pp. 209-224). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers: The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, 133,(3), 63-82.
- Plaisance É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Référentiel de formation bac pro CGEA, (2017) <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/baccalaureat-professionnel/conduite-et-gestion-de-l'entreprise-agricole.html>
- Rochex J-Y & Crinon J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rockwell, E. (2010). L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Langage et société*, 133,(3), 83-99.
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*, 82, 553-559.
- Trabal, P. (1996). *Le sens commun, les mathématiques et les sciences. Une approche de la sociologie des sciences par une étude des représentations sociales des mathématiques et des sciences*. Paris : École des hautes études en sciences sociales (EHSS).
- Viriot-Goedel, C., & Delarue-Breton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 21-31.

Biographie de l'auteure

Laure Minassian. Docteur en sociologie de l'éducation, chercheure au laboratoire CIRCEFT-EScol (Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail - Education et scolarisation) de Paris VIII, sa thèse porte sur les inégalités sociales et scolaires dans l'enseignement agricole. Elle exerce actuellement la fonction d'Attachée Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) à La Réunion.

BAC PRO

REALISATION D'UN BILAN FOURRAGER

Au printemps, à partir des surfaces mises en place (= assolement fourrager) il est prévu de récolter des fourrages pour l'hiver : foin, ensilages d'herbe ou maïs, paille, choux ...

A l'automne, ces fourrages sont stockés, et les stocks qui correspondent plus ou moins aux prévisions doivent être contrôlés et confrontés aux besoins du cheptel, en établissant des rations. On peut alors comparer les stocks disponibles et les besoins du cheptel. Cette démarche, appelée BILAN FOURRAGER, comprend 4 étapes :

1) L'inventaire des stocks fourragers

Il se réalise soit par :

- *CUBAGE* pour les silos (ensilages, betteraves ...) avec l'appréciation de la densité pour calculer le tonnage.
- *COMPTAGE* pour les stocks de foin, paille, en bottes ou balles.
- *PESEE* d'échantillons (pesée géométrique) pour les fourrages encore sur pied (choux ...)

2) L'inventaire des LOTS D'ANIMAUX

Groupés par catégories, en fonction de :

- . objectifs de production
- . stade physiologique
- . âge, poids ...

3) Un Plan de RATIONNEMENT pour chacun des lots (voir fiche)

Ce plan de rationnement est à envisager sur 12 mois, mais la date de fin sera variable pour chaque fourrage, selon la date de la prochaine récolte.

Ex : . 15/04 pour ensilage d'herbe
. 15/06 pour foin
. 15/10 pour ensilage maïs.

4) LE BILAN proprement dit

= Comptabiliser les besoins pour chaque fourrage (en tenant compte de tous les lots) pour comparer aux stocks disponibles.

REALISATION D'UN BILAN FOURRAGER

Au printemps, à partir des surfaces mises en place (= assolement fourrager) il est prévu de récolter des fourrages pour l'hiver : foin, ensilages d'herbe ou maïs, paille, choux ...

A l'automne, ces fourrages sont stockés, et les stocks qui correspondent plus ou moins aux prévisions doivent être contrôlés et confrontés aux besoins du cheptel, en établissant des rations. On peut alors comparer les stocks disponibles et les besoins du cheptel. Cette démarche, appelée BILAN FOURRAGER, comprend 4 étapes :

1) L'inventaire des stocks fourragers

Il se réalise soit par :

- *CUBAGE* pour les silos (ensilages, betteraves ...) avec l'appréciation de la densité pour calculer le tonnage.
- *COMPTAGE* pour les stocks de foin, paille, en bottes ou balles.
- *PESEE* d'échantillons (pesée géométrique) pour les fourrages encore sur pied (choux ...)

2) L'inventaire des LOTS D'ANIMAUX

Groupés par catégories, en fonction de :

- . objectifs de production
- . stade physiologique
- . âge, poids ...

3) Un Plan de RATIONNEMENT pour chacun des lots (voir fiche)

Ce plan de rationnement est à envisager sur 12 mois, mais la date de fin sera variable pour chaque fourrage, selon la date de la prochaine récolte.

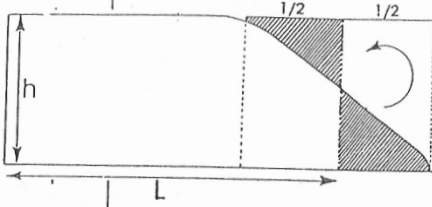
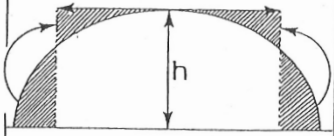
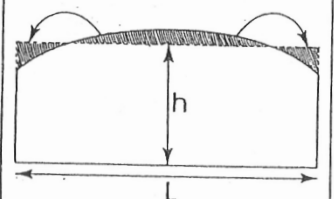
Ex : . 15/04 pour ensilage d'herbe
. 15/06 pour foin
. 15/10 pour ensilage maïs.

4) LE BILAN proprement dit

= Comptabiliser les besoins pour chaque fourrage (en tenant compte de tous les lots) pour comparer aux stocks disponibles.

Le cubage

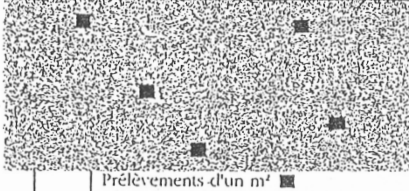
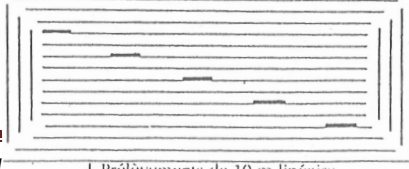
Techniques de cubage d'un silo

Face du silo	Détermination théorique des dimensions
 Face longitudinale	La longueur "L" du parallélépipède est définie en tenant compte du hord incliné. On suggère de diminuer d'un demi la dimension de la base du triangle.
 Vue de coupe d'un silo "taupinière"	Il en est de même des deux faces inclinées du silo taupinière. La hauteur est égale à la hauteur réelle du silo.
 Vue de coupe d'un silo "couloir"	Avec le silo couloir, la largeur est égale à l'écartement entre les murs, mais la hauteur est à moduler en fonction de la situation.

La pesée géométrique

Cette technique est utilisée pour les fourrages en pâture (choux, colza...) ou avant récolte (maïs, ensilage, betteraves...).

Méthologie et application pratique

Techniques d'évaluation	Commentaires	Enchaînement des calculs
 Prélèvements d'un m²	On prélève des échantillons au mètre carré ou au mètre linéaire suivant la culture (semis à la volée ou en ligne) sur une surface précise et des prélèvements représentatifs de la parcelle.	Rendement / ha = (Brut) Poids moyen / m² x 10000
 Prélèvements de 10 m linéaire	Remarque : la précision de la pesée géométrique est assez difficile à opérer. De plus, il convient de tenir compte des pertes aux champs de l'ordre de 5 % à 15 %.	Rendement / ha (Brut) = $Rd^t = \frac{10000}{e} \times p$ e = écartement des rangs l = longueur d'un prélèvement p = poids moyen d'un prélèvement

October 2008

[illegible]

Innovation pédagogique en cours de français à l'université et son impact sur les compétences en langue écrite : un apprentissage différent ?

ANNE ROHR

Université Toulouse 2 - Jean-Jaurès

Résumé

Dans une formation à l'intention de futurs professeurs des écoles, nous avons comparé deux modes pédagogiques différents traitant d'un même contenu dans un enseignement de remise à niveau en français en Licence 1¹. Nous cherchions à déterminer s'il existe un impact sur les apprentissages selon le mode innovant de la classe inversée et qui serait différent de celui obtenu avec un mode plus classique, non innovant. Les résultats de notre recherche font état de meilleures performances avec le mode inversé, ainsi que d'un profil d'erreur différent pour les deux groupes testés. Ces résultats sont interprétés dans le cadre de la théorie d'apprentissage de flexibilité représentationnelle ainsi que celui du changement conceptuel.

Mots clés

innovation pédagogique, apprentissage, enseignement universitaire, cours de français, effet classe inversée, types d'erreur

Introduction

Lorsque, en contexte universitaire, l'on s'intéresse aux compétences des étudiants francophones en langue écrite, s'impose alors rapidement le constat que les savoirs sont souvent mal maîtrisés. Ces connaissances lacunaires peuvent pénaliser les étudiants dans leur projet universitaire et professionnel. Les recherches spécifiques sur les facteurs déterminant l'échec ou la réussite en premier cycle de l'enseignement supérieur indiquent que les « lacunes dans la maîtrise de la langue » sont impliquées à hauteur de 25 % dans l'échec en première année du premier cycle universitaire (Defays, Maréchal & Mélon, 2000 ; Romainville, 1997). Bellity, Gilles, l'Horty & Sarfati (2016) montrent par ailleurs qu'un entraînement spécifique en français permet aux étudiants avec un niveau faible en français d'améliorer leurs résultats dans des disciplines tant littéraires que scientifiques.

Le domaine de l'orthographe grammaticale est particulièrement concerné. En effet, des productions, telles que « Le vocabulaire **sont* les mots que **connaissent* une personne ou qui appartiennent à la langue », « L'enseignante s'est **absenté* » ou « Les livres ont été **donné* » ou encore « La langue de l'enfant a **évoluer* » ne sont pas rares et attestent de la difficulté que rencontrent les étudiants dans leur production écrite.

Ces difficultés pénalisent les étudiants dans leurs évaluations universitaires et lorsqu'il s'agit ensuite d'intégrer le monde professionnel, recruteurs / employeurs, collègues et clients critiquent, parfois sévèrement, ces défauts de connaissances en langue

¹Le cursus de Licence correspond à celui du Baccalauréat canadien et *Licence 1* (ou *L1*) fait référence à la première année de ce cursus.

écrite. C'est notamment au moment du recrutement que les compétences manquantes portent préjudice aux candidats (Martin-Lacroux, 2016).

Plus préoccupant même, les enseignants du primaire, dont une des missions principales reste l'enseignement de la langue écrite, sont parfois peu sûrs de leurs savoirs ou produisent des erreurs qui peuvent enrayer la construction des bonnes représentations orthographiques chez les élèves.

Selon les résultats de Defays *et al.* (2000) et de Romainville (1997), ce problème est, au moins partiellement, à mettre en relation avec un constat plus global : en France, malgré le déploiement de divers outils et dispositifs, le taux d'échec et/ou de décrochage des étudiants en première année de licence reste très important. Selon les statistiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, seuls 40,1% de la cohorte des étudiants inscrits dans les universités françaises en L1 durant l'année universitaire 2014-15 passent directement en L2 à l'issue de leur L1 (MESR, 2016).

Cette situation constitue un enjeu majeur pour les universités qui multiplient depuis des années les initiatives afin d'augmenter les taux de réussite en L1.

Parmi les solutions envisagées, une des propositions fortes actuelles visant à améliorer l'implication des étudiants dans le processus d'apprentissage et dans la construction du savoir et savoir-faire est celle des pratiques pédagogiques innovantes, telles que la classe inversée, l'utilisation du numérique, et plus globalement, les pédagogies qui mettent les étudiants en activité (Freeman *et al.*, 2014 ; Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

Le présent travail se situe dans le cadre des initiatives d'innovation pédagogique et propose, en conjuguant approche théorique et « expérimentation » pédagogique, au moyen d'une recherche-action (Lafontaine, 2016), d'examiner portée et effets de ces pratiques pédagogiques innovantes sur les capacités littéraciques des étudiants. Plus concrètement, dans une comparaison de plusieurs groupes d'étudiants ayant étudié un contenu littéracique identique via des approches pédagogiques différentes, nous examinons les taux de progression dans différentes tâches, ainsi que l'évolution des types d'erreurs².

Problématique et objectifs

Dans le contexte d'un parcours d'études en sciences sociales et humaines comportant un volet destiné à de futurs professeurs des écoles, nous avons mis en place des enseignements de grammaire et d'orthographe du français en première année de licence afin d'améliorer les compétences littéraciques des étudiants.

L'une des interrogations soulevées par cet objectif, celle du dispositif pédagogique le plus pertinent et/ou efficient pour l'amélioration visée, forme le cadre de notre étude.

Le choix et la mise en place de ce dispositif en tant qu'« ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but » (Lebrun, Smidts & Bricoult, 2011), qui, idéalement, agirait de manière efficace et durable sur les représentations cognitives des étudiants/apprenants,

² Les termes « profil d'erreurs », « typologie d'erreurs » et « type d'erreurs » sont définis comme suit : « Profil d'erreurs » renvoie à la configuration d'un ensemble d'erreurs de différents types qui sont dégagés par l'analyse systématique d'un corpus d'erreurs.

Une « typologie d'erreurs » signifie l'ensemble des types d'erreurs, mais non leur configuration particulière, i. e. le poids de tel ou tel type dans l'ensemble des données, et « type d'erreurs » renvoie à une seule catégorie de l'ensemble, définie par une propriété /caractéristique particulière.

entraîne à son tour un ensemble de questions relatives au lien pédagogie³, (théories d')apprentissage et cognition (Eastes, 2013).

Notre démarche s'inscrit dans le champ des études visant une meilleure compréhension des processus cognitifs impliqués dans la construction des savoirs et savoir-faire en situation d'apprentissage universitaire.

Ces études ne peuvent pas (encore) se fonder sur un cadre théorique unifié, car elles convoquent différentes disciplines : la psychologie cognitive et ici plus particulièrement sa dimension psycholinguistique, la psychologie de l'apprentissage, ainsi que les sciences de l'éducation. Approches complémentaires, elles placent deux aspects au centre de notre démarche : (a) le processus d'apprentissage dans sa dimension cognitive mis en relation avec (b) le dispositif pédagogique déployé. Le choix de ce dispositif est alors d'un côté induit par la théorie des processus d'apprentissage et de l'autre côté par les théories d'apprentissage socioconstructivistes. Convoquer ces deux approches théoriques nous permettra d'établir un lien entre la progression des étudiants et certains processus cognitifs d'apprentissage⁴ qui sous-tendent cette progression dans telle ou telle situation pédagogique.

Cadre conceptuel

La démarche pédagogique de la classe inversée exporte à l'extérieur les activités habituellement réservées à la salle de classe et place celles que les élèves ou étudiants effectuent individuellement à la maison dans la salle de classe. C'est d'abord sous forme de documents écrits, capsules vidéos, etc. que les apprenants s'approprient individuellement et à leur rythme les contenus en dehors de la classe pour ensuite, durant le temps de classe, lors d'activités collaboratives entre pairs et d'échanges avec l'enseignant consolider l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire en situation d'application (Lebrun, 2017).

Considérée comme l'une des formes de pédagogie active, l'étudiant est mis en activité par l'appropriation personnelle des contenus, souvent via des dispositifs numériques, puis par l'expérimentation, le partage et l'élaboration de projets en classe. A ce titre, la classe inversée est généralement associée aux modèles d'apprentissage hybrides (« blended learning ») (Lebrun, 2014).

Si ce cadrage très général fait consensus, le concept de classe inversée couvre cependant des réalités diverses et se décline en de multiples variations comme en attestent les enseignants pratiquant ce type de pédagogie à différents niveaux scolaires et dans différentes disciplines (cf. <http://www.laclasseninversee.com/teacutemoignages-denseignants.html>). Ainsi, la partie externalisée peut consister, parmi d'autres, en la lecture de documents écrits, le visionnage de capsules vidéo, l'écoute de morceaux musicaux, la recherche de documents relatifs à un sujet donné, etc., activité(s) suivie(s) dans certains cas par un questionnaire à remplir ou une réponse à formuler à une question. Le travail en classe peut ensuite être très divers et prendre, par exemple la forme du montage d'un journal, ou de la gestion d'une ville virtuelle, ou encore de l'établissement de cartes mentales à partir des documents travaillés en dehors de la classe, etc.

En matière de théorie d'apprentissage, les théories du socioconstructivisme et du

³ Nous utilisons le terme « pédagogie » dans le sens de méthodes et procédés d'enseignement.

⁴ Par « processus cognitifs d'apprentissage », nous entendons la modification durable des représentations mentales et des schèmes d'action (Raynal & Rieunier, 1997).

socio-cognitivisme (Bruner, 2008 ; Piaget, 1997; Vygotsky, 1985) forment le socle conceptuel. L'apprentissage, en lien étroit avec l'interaction étudiants-étudiants et les échanges didactiques enseignant-étudiants, est envisagé comme le résultat d'activités sociocognitives qui permettent aux apprenants de construire des connaissances. Il s'agit autant d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire et de restructurer les connaissances préexistantes que de développer/approfondir les capacités d'apprendre, de comprendre, d'analyser et de maîtriser les outils dans des situations problèmes.

Rapprocher les théories socioconstructivistes et sociocognitives des recherches en psychologie cognitive de l'éducation semble alors incontournable lorsqu'on s'intéresse aux pédagogies innovantes, ici plus particulièrement à la méthode de la classe inversée. Des résultats de recherche attestent à la fois d'un meilleur apprentissage chez les étudiants en situation de métacognition à propos de leur propre processus d'apprentissage et d'une meilleure (re)structuration et mémorisation des contenus travaillés (Guemadji-Gbedemah, 2013).

Les résultats mesurant l'impact de la classe inversée sur les compétences et un meilleur apprentissage sont encore assez peu nombreux. Très majoritairement nord-américaines, les études disponibles montrent globalement une amélioration des résultats chez les élèves et étudiants ayant bénéficié d'un dispositif inversé à condition que ce dernier ait été adapté au contenu et à la situation d'apprentissage (voir Hamdan *et al.*, 2013 et Yarbro, Arfstrom, McKnight et McKnight, 2014 pour une revue). Toutefois, ces recherches portent essentiellement sur des expériences dans des disciplines comme les mathématiques, les sciences et technologies. Les sciences humaines et sociales ou les lettres et langues ne sont pas encore investies dans les mêmes proportions. Par ailleurs, la classe inversée faisant partie des pédagogies actives, les effets qu'elle induit ne peuvent pas toujours être distingués de ceux d'un autre apprentissage actif.

Ainsi, Jensen, Kummer et Godoy (2015) publient une étude comparative entre classe inversée et travaux dirigés (désormais TD) avec pédagogie active non inversée. La recherche, conduite en contexte universitaire, concerne des enseignements en Sciences de la Vie et de la Terre. L'étude ne fait état d'aucune différence significative entre les deux groupes lors de l'examen de fin de semestre et rapporte une très bonne progression pour les deux groupes. L'interprétation de ce résultat va dans le sens d'un fort effet de l'apprentissage actif et des nombreuses interactions enseignant-étudiants qui ont bénéficié aux deux groupes. Selon cette étude, la classe inversée ne comporterait donc pas d'avantage repérable en comparaison avec d'autres formes pédagogiques actives. Dès lors que les étudiants se trouvent en situation d'apprentissage actif, appuyé par les échanges avec l'enseignant ainsi que par les interactions entre pairs, l'amélioration est tout à fait similaire.

Enfin, les méthodologies employées dans ces études peuvent varier fortement, utilisant par exemple des indicateurs comme les évaluations comparatives « avant-après », la variation générale des résultats pour l'ensemble d'une formation ou encore les taux de progression estimés par les étudiants eux-mêmes.

Le travail que nous présentons ici s'attache à évaluer quels sont les effets de la classe inversée sur l'apprentissage comparés à ceux d'un enseignement plus classique en cours de français. Ce cours est consacré à la reprise et la mise à niveau en grammaire et orthographe françaises en L1 dans un parcours préparant au master d'enseignement 1^{er} degré.

Nous nous situons d'une part dans le contexte de la méta-analyse des effets des

pédagogies actives établissant que le taux de réussite y est augmenté de 6% (Freeman *et al.*, 2014), puis des études montrant un impact globalement positif de la méthode inversée sur les performances des étudiants (Bishop & Verleger, 2013). D'autre part, notre démarche est motivée par les travaux en neurosciences qui établissent un lien entre l'état actif des apprenants et l'apprentissage réussi (Dehaene, 2013) et nous formulons alors l'hypothèse suivante : les processus d'apprentissage et la transformation des représentations langagières travaillées en cours seront différents en fonction de la modalité pédagogique utilisée. Cette différence se traduira par des taux d'erreurs réduits en classe inversée ainsi que par des profils d'erreurs distincts dans les deux modes pédagogiques comparés.

L'amélioration spécifique que nous attendons porte sur l'application des règles d'accords verbaux, notamment celles des accords des divers participes passés. La pratique pédagogique de la classe inversée apporterait un gain en termes de connaissances plus solidement ancrées et plus aisément récupérables dans différentes tâches impliquant la langue écrite.

Méthodologie

Notre démarche se décline en plusieurs étapes :

1. En premier lieu, nous avons fait un inventaire des erreurs d'orthographe grammaticale les plus fréquentes relevées dans des rédactions d'examen d'étudiants des années précédentes. Cet inventaire a conduit à repérer quelles étaient, pour les étudiants, les zones les plus problématiques dans la grammaire. En orthographe grammaticale, elles correspondent majoritairement aux phénomènes d'accords.
2. Lors de la deuxième étape, une séquence pédagogique ciblant les zones à problèmes identifiées préalablement a été conçue afin de répondre à ces besoins spécifiques de remise à niveau.

Chaque unité pédagogique était composée d'un Cours Magistral (désormais CM) dispensé à l'ensemble des étudiants, suivi de TD en plus petits groupes dont le contenu était décliné selon deux formes pédagogiques différentes : un enseignement « classique », non inversé qui se traduit par des exercices structuraux *versus* un enseignement sous forme de classe inversée dans laquelle les étudiants devaient conceptualiser et reformuler la règle, puis concevoir des questionnaires.

La séquence d'orthographe grammaticale portait sur les accords des participes passés. Lors du CM, après un bref rappel des règles fondamentales régissant les accords des participes passés en français, les notions de « donneur » et de « receveur » d'accord étaient introduites. Ces dernières servaient de points d'ancrage pour la présentation des différents cas de figure des accords en lien avec des compléments d'objet directs et indirects ainsi que des verbes pronominaux.

Le CM était ponctué de petits quiz (effectués avec *VotAR*, système de vote en réalité augmentée, conçu par Poinsart en 2013), permettant aux étudiants de vérifier leur bonne compréhension du contenu traité précédemment. L'enseignant s'appuyait sur les résultats des quiz pour revenir sur les points du cours qui n'étaient pas suivis d'une majorité de bonnes réponses au quiz.

La séance de TD suivant le CM pouvait prendre deux formes selon les groupes « non inversé » ou inversé.

Groupe non inversé :

- En début de TD, le groupe classe assistait à la projection de capsules vidéo, traitant des phénomènes d'accord. Nous avons choisi l'utilisation de matériel vidéo afin de contrôler le contenu strictement identique transmis aux étudiants des deux groupes étudiés sans une quelconque variation de la part de l'enseignant.
- Ensuite les étudiants réalisaient des exercices structuraux tels que :
 - Correction de phrases avec erreurs d'accords
 - Phrases à trous
 - Transformation de phrases
 - Choisir la bonne orthographe parmi différentes propositionsParmi ces exercices, certains comportaient une consigne de justification.
- Chaque exercice était corrigé et commenté en groupe classe avant de passer à l'exercice suivant.
- Le TD, se terminait par un bilan – fait par l'enseignant - des règles et des exercices.

Ce type de situation pédagogique, sous-tendu par l'idée empiriste que l'apprentissage s'effectue via des processus d'imprégnation et de mémorisation, est donc largement frontal et transmissif. Il repose sur le principe behavioriste que le processus stimulus-réponse induit « conditionnement » et « renforcement » et que le « renforcement » s'opère à travers la répétition d'exercices se rapportant à des unités élémentaires de connaissances.

Groupe inversé :

- Avant le TD, les étudiants visionnaient les mêmes capsules vidéo que les étudiants du groupe non inversé pour des raisons, indiquées plus haut, de transmission identique du contenu.
La transmission de cette partie des connaissances reste par conséquent frontale – la modalité de présentation s'appuyant sur les technologies numériques constitue simplement une variation du mode que l'on pourrait qualifier de « frontal indirect » (Eastes, 2013).

La suite du TD s'organise en travail de groupe – chacun des groupes compte de 3 à 4 étudiants.

- À partir des capsules visionnées, chaque groupe vérifie que la compréhension de la règle est partagée par tous les pairs du groupe. Durant leurs échanges et afin d'étayer leurs arguments, les étudiants ont la possibilité de revoir les capsules vidéo. C'est uniquement lorsque le groupe s'était assuré que tous ses participants partageaient les concepts et les règles travaillées, que l'étape suivante pouvait être entamée.
Ce stade du travail correspond globalement à l'enseignement par les pairs qui a

pour objectif de repérer plus aisément – car effectué en petit groupe et loin du regard de l’enseignant – les conceptualisations incomplètes ou parfois erronées. Ce travail entre les pairs comporte par ailleurs l’avantage que les étudiants possédant déjà les concepts travaillés, identifient souvent mieux ou plus rapidement que ne le ferait l’enseignant où se situe un problème de compréhension ou d’interprétation chez un pair. Ils sont alors en mesure d’apporter des explications et des réponses appropriées.

Selon les résultats d’une méta-analyse des effets de l’enseignement par les pairs dans l’enseignement de la langue, Bowman-Perrot *et al.* (2013) relèvent un effet important pour l’apprentissage du vocabulaire et un effet moyen à important pour l’apprentissage de l’orthographe. Envisagé sous l’angle de la théorie du changement conceptuel, cette situation correspondrait au moment du conflit cognitif avec des conceptions préalables qui serait suivi d’une restructuration conceptuelle (Duit & Treagast, 2003).

- L’étape suivante consistait en une reformulation des règles travaillées à destination d’un public d’apprenants. Ce travail collectif était consigné par écrit et rendu à l’enseignant qui pouvait ainsi s’assurer que l’ensemble des règles était correctement compris et reformulé.

L’objectif était ici de :

- (a) rendre compte, à travers la trace écrite, de la représentation⁵ qu’ont les étudiants des règles travaillées,
 - (b) s’assurer d’un recouvrement sémantique adéquat entre les règles présentées dans les capsules vidéo et la reformulation,
 - (c) permettre une meilleure mémorisation des règles par l’activation, et éventuellement la restructuration des représentations conceptuelles associés aux règles.
- Pour finir, chaque groupe concevait une évaluation sous forme de questionnaire à choix multiples (QCM) à destination du public pour lequel il avait reformulé les règles. Ce dernier travail était également rendu à l’enseignant.
Le travail conceptuel et réflexif requis par cet exercice se situe à deux niveaux au moins :
 - a. Placer l’étudiant dans le rôle du concepteur d’évaluation par la formulation de questions pertinentes sur le contenu évalué induit une restructuration / réorganisation ainsi qu’un meilleur codage mnésique des connaissances.
 - b. Devoir concevoir des mauvaises réponses possibles pour le QCM nécessite d’identifier les éléments pouvant engendrer des erreurs, démarche sensée affiner les représentations correctes des règles et de leur application dans divers contextes.

3. Afin de mesurer l’évolution des compétences littéraciques des étudiants au fil des trois séances, deux types de tests leur étaient proposés à trois moments différents : une dictée et

⁵ Par le terme *représentation*, nous entendons l’image mentale sur laquelle vont porter les opérations cognitives.

un QCM avant le CM, entre le CM et les TD et après les TD.

Les tâches

Chaque dictée correspondait à un texte de 110 à 120 mots avec 10 à 11 participes passés reprenant les différents cas de figure des accords traités durant la séquence, par ex. « ... ils se sont intéressés aux comédiennes qui les ont précédés ainsi qu'à celles qui leur ont succédé... »

De même, contenant les différents types d'accord travaillés dans la séquence, chaque QCM était constitué de 10 questions avec 3 options de réponse, par ex. « Elles se les est (laver) enfin, les cheveux.

a) lavé b) lavée c)lavés»

La dictée précédait systématiquement le QCM afin que les propositions du QCM n'influencent pas les productions en dictée.

Le nombre d'étudiants par groupe se situait à N=50 environ. Cependant, pour les analyses, seules ont été retenues les productions des étudiants présents à l'ensemble des trois tests, ce qui conduit à un nombre d'étudiants différents dans les deux groupes : N=44 dans le groupe non inversé et N=28 dans le groupe inversé⁶.

Résultats

Compte tenu de notre problématique, la mesure d'analyse pertinente est celle du taux de progression ou taux d'évolution⁷ entre les trois moments de recueil de données. D'après nos hypothèses, nous devrions observer peu de différences entre les groupes inversé et non inversé après la première séance d'enseignement, car le CM a été suivi par l'ensemble des étudiants. En revanche, s'il existe un effet classe inversée, il devrait se révéler dans les mesures de progression après les séances de TD.

Les mesures des taux de progression exposées ici ont été effectuées sur les accords des verbes pronominaux pour :

- (a) les deux types de situation pédagogique – inversé et non inversé - et
- (b) les deux intervalles : avant-après CM et avant-après TD.

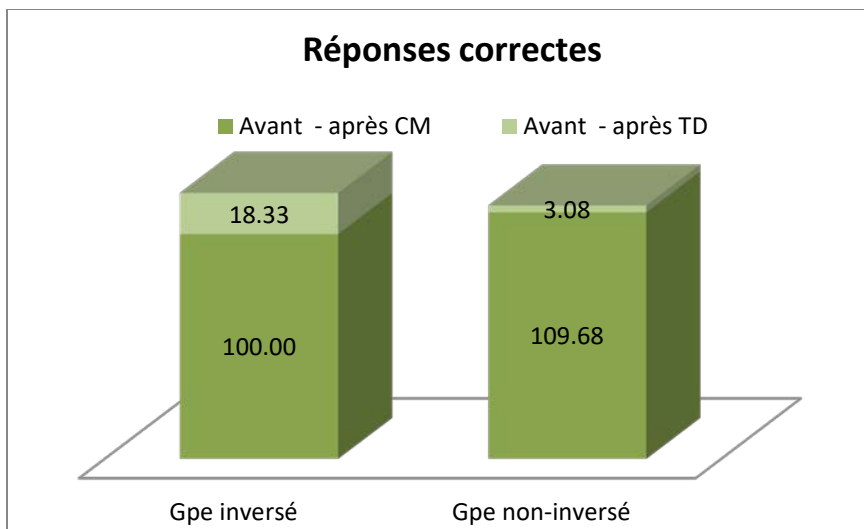
Nous présentons d'abord les taux d'évolution des réponses correctes dans les deux tâches, pour nous intéresser ensuite aux erreurs de surgénéralisation et aux erreurs d'accords non réalisés.

Tableau 1

Taux de progression en dictée des réponses correctes

⁶ Le critère d'inclusion était la présence à tous les tests. Toute absence à l'un des tests, même le premier ou le deuxième, a conduit à ne pas retenir les autres productions de l'étudiant.

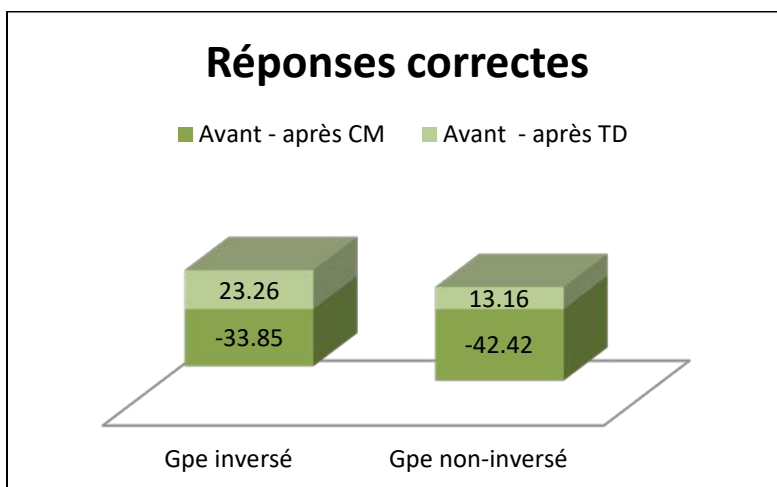
⁷ Le taux d'évolution calcule l'évolution d'une grandeur numérique entre deux données. Il est donné en pourcentage, qu'il soit positif ou négatif. Si, par exemple, le nombre de bonnes réponses dans un groupe est de 30 à l'instant t1 et de 60 à l'instant t2, le taux de progression est de 100%, et si l'on passe de 31 à 65 de bonnes réponses entre t1 et t2, le taux de progression est de 109%.



Tel qu'indiqué dans le tableau 1, en dictée, les taux de progression des réponses correctes d'application des règles d'accord des verbes pronominaux après la première séance (CM) montrent une différence de 9,6% avec une progression légèrement meilleure pour le groupe non inversé. Par la suite, la tendance s'inverse : après la seconde séance, celle avec les deux modes pédagogiques différents, le taux de progression est de plus de 15% supérieur dans le groupe inversé. Lorsqu'on considère l'ensemble de l'évolution des réponses correctes en dictée, le mode inversé affiche de meilleurs résultats et accroît la progression des étudiants.

Tableau 2.

Taux de progression en QCM des réponses correctes



Contrairement aux résultats obtenus en dictée, dans la tâche de QCM, les taux de réponses correctes baissent après la première séance de cours (CM), et ce pour les deux groupes, la baisse étant plus prononcée dans le groupe non inversé (42,42%) que dans le

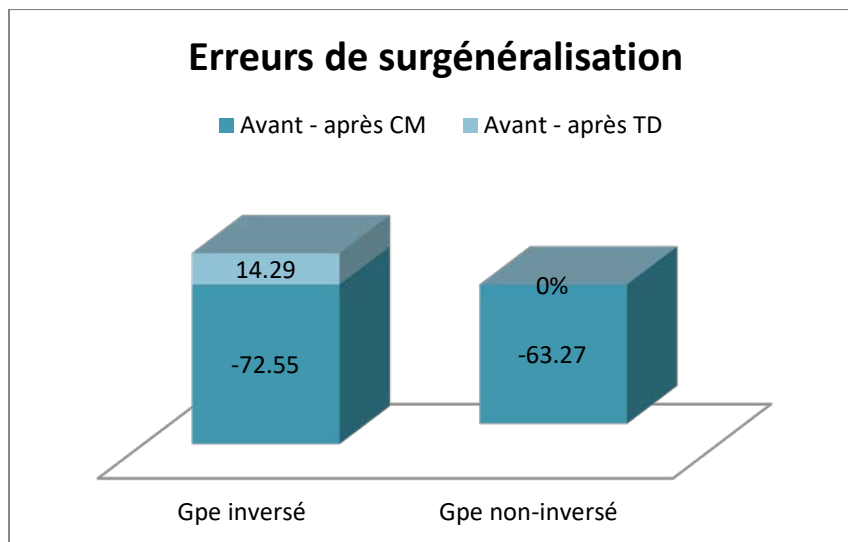
groupe inversé (33,86%). Ce résultat inattendu pourrait être imputable à un léger déséquilibre entre les 3 QCM constaté à posteriori : le QCM 2 (passé après le CM) contenait plus de formes irrégulières (N=3) que le QCM 1(N=1). Une évolution positive des réponses correctes se dégage ensuite après la séance de TD dans les deux groupes. Tout comme pour la dictée, la hausse des performances est plus prononcée dans le groupe inversé (23,26%) que dans le groupe non inversé (13,16%) et confirme le constat qu'en comparaison au mode non inversé, le mode inversé induit une augmentation plus marquée des réponses correctes chez les étudiants.

Suite à cette première analyse générale des performances dans les deux tâches, nous avons considéré les types d'erreurs, plus précisément les erreurs de surgénéralisation (tableaux 3 et 4) et les erreurs de non-réalisation d'accords (tableaux 5 et 6).

Par erreurs de surgénéralisation, nous entendons l'application de la règle à des contextes non-appropriés, telles que « Ils se sont *succédés ». « Se succéder » étant un verbe introduisant un COI, il ne s'accorde pas - la forme correcte est donc « Ils se sont succédé ». Les commentaires des étudiants après le recueil des données attestent de l'application de la règle d'accord générale des verbes pronominaux, i.e. l'accord en genre et en nombre. Ils ont donc effectivement opéré une sur-extension de la règle à des situations où elle ne s'applique pas.

Tableau 3.

Taux de progression en dictée des erreurs de surgénéralisation



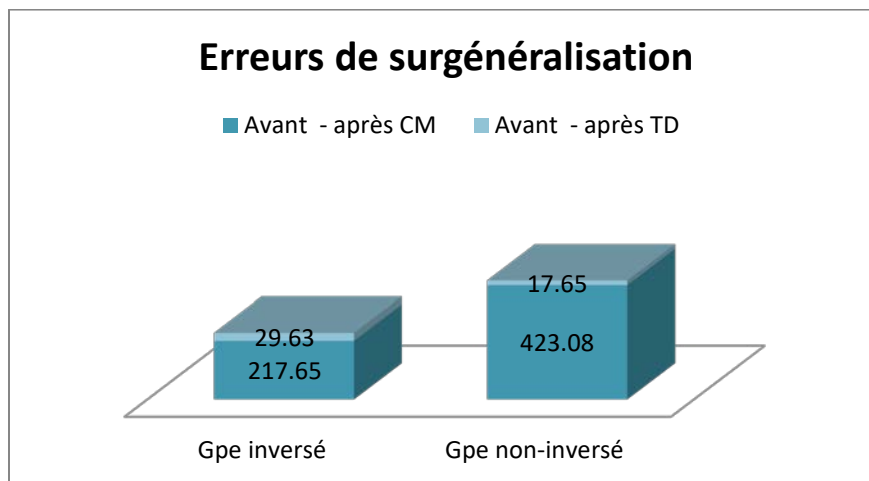
Les erreurs de surgénéralisation diminuent fortement dans les deux groupes après la première séance (CM) avec respectivement un taux de progression de -72,55 % et -63,27% pour les groupes inversé et non inversé. Si dans le groupe non inversé, elles restent à un taux stable après la séance de TD, dans le groupe inversé, leur taux augmente de 14,29% par rapport au niveau constaté après CM. Résultat singulier à première vue, car une augmentation des taux d'erreurs n'est à priori pas attendue ici. Toutefois, replacé dans le contexte de la modification / l'évolution des représentations mentales durant

l'apprentissage, ce résultat devient cohérent : lorsqu'un apprenant s'approprie une nouvelle règle, ou réajuste d'anciennes représentations erronées, il passe souvent par un stade où il étend l'application de la règle au-delà des contextes où elle s'applique réellement. Fayol *et al.* (1999) considèrent ce stade comme faisant partie du processus normal de l'apprentissage.

Si tel est le cas, les résultats dans la tâche de QCM devraient révéler la même tendance.

Tableau 4.

Taux de progression en QCM des erreurs de surgénéralisation



L'augmentation des erreurs de surgénéralisation, très importante au QCM après la séance de CM, est observée dans les deux groupes. Elle correspond à l'observation des taux d'évolution négatifs pour des réponses correctes discutée plus haut (cf. tableau2). Le fait que ce sont les erreurs de surgénéralisation qui augmentent fortement lors du deuxième relevé tend à confirmer notre hypothèse quant au déséquilibre des items irréguliers entre le QCM 1 et le QCM 2.

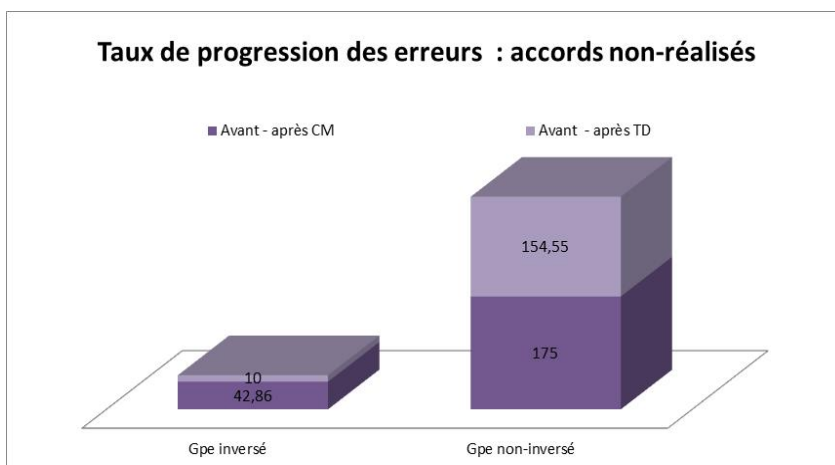
Quant à la comparaison des taux d'erreurs de surgénéralisation après la séance de TD, elle révèle une progression plus forte dans le groupe inversé (29,63 %) que dans le groupe non inversé (17,65%). Ce résultat est par conséquent analogue à celui observé dans la tâche de dictée et peut s'inscrire dans notre cadre interprétatif : la systématisation de la règle peut engendrer sa sur-extension durant le processus d'apprentissage.

Afin de consolider notre lecture des résultats, nous avons analysé un autre type d'erreurs, les erreurs d'accords non-réalisés dans des contextes où leur réalisation était requise.

En effet, si le mode inversé conduit à une plus grande systématisation des règles d'accord que le mode non inversé, alors nous devrions observer des taux moins élevés dans le groupe inversé après les TD.

Tableau 5.

Taux de progression en dictée des accords non réalisés

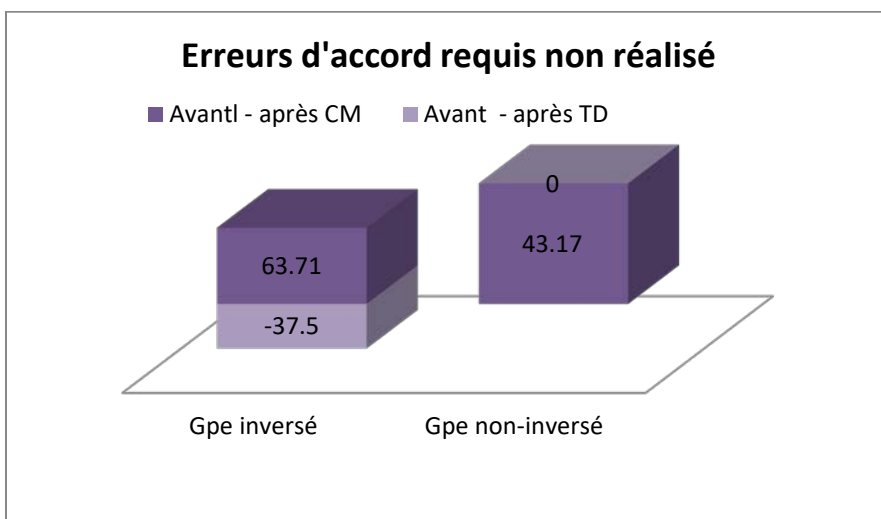


Le tableau 5 atteste en effet qu'en dictée, le groupe inversé réduit considérablement les erreurs d'accord non réalisé après la séance de TD (10%) par rapport à ce même type d'erreurs après la séance de CM (42,86%). Le groupe non inversé, en revanche, affiche un taux de progression important de ce type d'erreur après la séance de CM (175%) et la réduction est moins importante après la séance de TD (154,55%).

La même analyse, conduite avec les données du QCM, est présentée dans le tableau 6.

Tableau 6.

Taux de progression en QCM des accords non réalisés



Tout en affichant des taux moins importants que dans la tâche de dictée, l'analyse du QCM met en évidence une tendance similaire : le taux de progression est respectivement de 63,71% et 43,17% pour les groupes inversé et non inversé après la séance de CM. Puis, le groupe inversé parvient à réduire le taux d'erreurs après la séance de TD (-37,5%), alors que le groupe non inversé affiche des performances stables, sans évolution par rapport à la

mesure avant la séance du TD (0%).

Ces derniers résultats sont consistants avec l'interprétation que le mode inversé induit une systématisation plus ample dans l'application de la règle tandis que le groupe non inversé ne parviendra pas à ce stade de l'apprentissage après le même nombre d'heures d'enseignement.

Discussion

Les résultats qui viennent d'être exposés apportent plusieurs éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées. Dans une situation de comparaison directe entre un mode pédagogique inversé et un mode non inversé, la progression générale – calculée en taux de réponses correctes en fin de séquence – est meilleure en mode inversé. Ce résultat est complété par une analyse du profil d'erreurs qui diffère selon le mode pédagogique.

À l'instar des recherches sur les effets des pédagogies actives (Freeman *et al.*, 2014), et parmi elles, la classe inversée (Hamdan *et al.*, 2013 ; Yarbrow *et al.*, 2014), nos données révèlent une amélioration des performances, ici dans un contexte d'apprentissage littéraire. La progression constatée est même plus importante (respectivement 18,33% en dictée et 23,26% en QCM) que la moyenne de 6% rapportée par Freeman *et al.* (2014) dans leur méta-analyse des effets des pédagogies actives. En outre, l'effet semble indépendant des modalités de compréhension ou de production puisqu'il ressort dans les deux tâches : dictée et QCM. Non trivial, ce point laisse à penser que les représentations construites concernent tout à la fois la production et la compréhension écrite. En d'autres termes, les représentations en jeu ici seraient centrales, de type amodal⁸, et desserviraient les entités/modules cognitifs plus périphériques requis dans le traitement des tâches de dictée et de QCM.

Replacés dans le contexte de théories d'apprentissage, nos résultats s'accordent avec la théorie du changement conceptuel issue des modèles socioconstructivistes et le concept de conflit cognitif. Le changement conceptuel désigne des voies d'apprentissage empruntées par les étudiants partant des conceptions avant instruction aux concepts à apprendre (Duit & Teagust, 2003). Ce changement est favorisé par la situation de conflit (socio-)cognitif que comporte le mode inversé, dans le sens où la confrontation avec les représentations conceptuelles des pairs conduit à une restructuration du savoir. Dans le mode pédagogique de la classe inversée, les étudiants se trouvent en situation de métacognition qui est vue comme le médiateur du changement conceptuel (Georghiades, 2000).

Si l'on considère ensuite les types d'erreur les plus fréquents produits par les étudiants, deux d'entre eux se démarquent particulièrement : les erreurs de surgénéralisation et les erreurs de non réalisation de l'accord.

Les taux d'évolution révèlent que le groupe inversé est plus sujet à la surgénéralisation après la phase 2 (TD) dans les deux tâches.

Ces erreurs de surgénéralisation ne sont pas de simples erreurs de performances dues à un défaut d'attention ou une connaissance insuffisante du fonctionnement de la langue - elles obéissent plutôt à une « logique de l'erreur » (Fayol, Thevenin, Jarousse et Totereau, 1999). Le processus de surgénéralisation est bien connu dans le cadre de

⁸ Représentations conceptuelles abstraites indépendantes des modalités particulières liées à la production ou à la compréhension du langage.

l'acquisition du langage ainsi que dans l'apprentissage de la langue écrite où on l'attribue au fait que l'enfant applique une procédure déjà connue à une situation nouvelle. Il serait alors le résultat du fonctionnement cognitif normal consistant en des processus d'actions stables. Nos données indiquent que ce processus de surgénéralisation est toujours à l'œuvre chez adulte, dès lors qu'il se trouve en situation d'apprentissage de production écrite. La différence entre les groupes inversé et non inversé ajoute un éclairage supplémentaire : selon le mode pédagogique utilisé, il semble possible d'influer sur la systématisation de l'utilisation d'une règle. Et contrairement à ce qui serait attendu dans le cadre de la théorie behavioriste, ce n'est pas la répétition de l'application de la règle via des exercices structuraux (mode non inversé) qui systématise le mieux les apprentissages. Nos résultats témoignent, au contraire, d'une systématisation plus importante avec le mode inversé, celui qui conduit les apprenants via une posture réflexive et métacognitive à un meilleur ancrage de la règle travaillée. Cette interprétation est tout à fait compatible avec le schéma classique de l'apprentissage en « U » dans l'approche théorique de la flexibilité représentationnelle (Karmiloff-Smith, 1992), où, après une première phase de l'apprentissage correspondant à la mémorisation des formes rencontrées, la deuxième phase consiste en la mise en relation des formes, l'identification des similarités entre formes et à l'extraction de règles. C'est lors de cette phase que surviennent les erreurs de surgénéralisation. Elle est suivie de la dernière phase durant laquelle l'ensemble des bonnes formes est appris. En raison du renforcement en mémoire de la liste des exceptions, voire d'une autre règle pour des cas moins fréquents, la règle déclenchant la surgénéralisation serait bloquée, ce qui aboutirait à une production conforme à la norme de la langue (Pinker, 2001).

A l'opposé, les erreurs de non réalisation d'accord aux endroits où l'accord est requis apparaissent majoritairement dans le groupe non inversé. Le mode classique, non inversé, avec la pratique d'exercices structurels suivie de corrections en groupe classe n'aboutit pas au même degré de systématisation dans l'application de la règle travaillée. Cette pratique, qui trouve son fondement théorique dans le behaviorisme (Bloom, Engelhart, Hill, Furst & Krathwoh, 1956), soutient que le « conditionnement » et « renforcement » à travers la répétition d'exercices est la procédure indiquée lorsqu'il s'agit d'ancrer la trace des nouvelles connaissances en mémoire et conduit à l'utilisation systématique et correcte de la règle. Au contraire, nos résultats témoignent du fait que la meilleure assimilation est obtenue avec une démarche réflexive, quand bien même cette démarche fait passer par la phase basse du 'U' de Karmiloff-Smith (1992), celle de l'extraction de règles (Pinker, 2001) que les apprenants « surexploitent » pendant un temps, avant d'affiner leurs représentations et d'y intégrer les cas de figure moins fréquents et non solubles par la règle générale.

Considérés conjointement avec les surgénéralisations, l'évolution des taux d'erreurs de non-réalisation d'accord est compatible avec notre interprétation, par exemple, l'application de la procédure la plus fréquente et régulière. Dans le cas des accords requis, cela se traduit logiquement par une diminution des taux d'erreurs dans le groupe inversé après la séance de TD.

Pourrait-on alors envisager un apprentissage différent en termes de processus cognitifs selon le mode pédagogique utilisé ? Il serait prématuré de conclure à une telle différence, car il est possible que le groupe non inversé parvienne un peu plus tard à la même étape de surgénéralisation que le groupe inversé. L'interrogation qui émerge de nos observations concerne plutôt les raisons qui sous-tendent cette différence : s'agit-il de

l'aspect multidimensionnel des tâches proposées en mode inversé (vérification de la compréhension des pairs, reformulation des règles, conception d'une évaluation) qui coderait des traces plurielles, plus robustes en mémoire ? Et ces traces permettraient de récupérer l'information plus rapidement, et peut-être via différentes voies d'accès à l'information ?

Elargir le genre de comparaison que nous avons mené à un semestre entier et à des contenus divers consoliderait nos données et fournirait des éléments de réponse à ces nouvelles questions.

Conclusion

À l'instar des études sur les effets de la pédagogie inversée, majoritairement effectuées dans le contexte d'enseignements scientifiques (Freeman *et al.*, 2014, Guedmadji-Gbedemah, 2013 ; Hamdan *et al.*, 2013), nous constatons l'impact du mode classe inversée sur les résultats des étudiants dans un enseignement visant une amélioration des compétences littéraciques en français. Notre comparaison a mis à jour deux effets du mode inversé sur les performances des étudiants : de meilleurs résultats que le mode dit « classique », non inversé, ce qui concorde notamment avec les méta-analyses (Bowman-Perrot *et al.*, 2013 ; Hamdan *et al.*, 2013). Dans la mesure où la classe inversée fait partie des pédagogies qui mettent les étudiants en activité, suscitent une posture réflexive et métacognitive, nos analyses corroborent les études, encore trop peu nombreuses, sur l'impact de la pédagogie inversée.

C'est toutefois le second résultat qui met à jour un effet particulier et nouveau : tout en améliorant les performances générales des étudiants ayant suivi l'enseignement inversé, le type d'erreur 'surgénéralisation' est plus fréquent dans ce groupe en comparaison avec celui qui a suivi un enseignement non inversé. Ces erreurs de surgénéralisation augmentent même après la séance inversée alors que les erreurs d'accords non-réalisés diminuent. La mise en relation de nos résultats avec la « logique de l'erreur » (Fayol *et al.*, 1999 ; Pinker, 2001), l'évolution des représentations durant le processus d'apprentissage (Karmiloff-Smith, 1992) et les propositions émergentes du domaine de la neuro-éducation ou neuro-pédagogie (Dehaene, 2008 & 2013) oriente vers une nouvelle perspective de recherche.

La question qui se pose n'est alors plus celle de la seule efficacité de tel ou tel mode pédagogique, mais celle de l'éventuelle différence dans la modification de représentations mentales générée par tel ou tel mode pédagogique. Nous aurons alors besoin de combiner les concepts venant de la linguistique et qui sont utilisés en cours de français avec la théorie du changement conceptuel ainsi que le cadre théorique employé en neurosciences, plus précisément en neuro-pédagogie.

La limite de notre étude est sa courte durée, à savoir quatre semaines entre le premier et le dernier relevé. Afin de consolider nos résultats, il sera nécessaire de suivre l'évolution de cette modification sous forme d'étude longitudinale. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra évaluer plus précisément la portée durable en termes de changement conceptuel du mode inversé.

Références

Bellity, E., Gilles, F., L'Horty, Y., & Sarfati, L. (2016). Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? *Travail Emploi et Politiques Publiques - Rapport de recherche*, 2016-1, 1-41.

- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th ASSE Annual Conference & Exposition*. Repéré à <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>
- Bloom, B., Engelhart, M., Hill, M., Furst, E., & Krathwoh, L.D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook, cognitive domain*. New York, NY : Longman.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer-tutoring : a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Defays, J. M., Maréchal, M., & Mélon, S. (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dehaene, S. (2008). Cerebral constraints in reading and arithmetic: Education as a “neuronal recycling” process, in : A. M. Battro, K. W. Fischer & P. J. Léna (Eds.), *The educated brain: Essays in neuroeducation* (pp. 232-247). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*. Repéré à <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/#.Un7NhLLg228>
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change : a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Eastes, R.-E. (2013). *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. Thèse de doctorat, Université Paris 1. Repéré à <http://www.theses.fr/2013PA010593>.
- Fayol, M., Thévenin, M.G., Jarousse, J.-P., & Totereau, C. (1999). From learning to teaching to learning french written morphology, in : T. Nunes (Eds.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 43-64). Dordrecht : Kluwer.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410-8415.
- Georghiades, P. (2000). Beyond conceptual change learning in science education : focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research*, 41(2), 119-139.
- Guemadji-Gbedemah, T. E. (2013). Neurosciences et pédagogie. *Thot Cursus – formation et culture numérique*. Repéré à <http://cursus.edu/article/20086/neurosciences-pedagogie/#.VTUeiJObLIW>.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, C., & Arfstrom, K. (2013). *A review of Flipped Learning*. Repéré à http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy P. D. d. M. (2015). Improvements from a flipped Classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE – Life Sciences Education*, 14, 1-12.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on*

Cognitive Science. Cambridge : MIT Press.

- Lafontaine, L. (2016). Recherche-action-formation au préscolaire et au 1er cycle du primaire : pistes méthodologiques, in : I. Carignan, M.-C. Beaudry & F. Larose (Eds.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 36-62). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Paris : De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2014). Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. *Blog de Marcel*. Repéré à <http://bit.ly/ML-Classes-inversées>.
- Lebrun, M. (2017). Les classes inversées, variétés et effets différenciés. *Cahiers pédagogiques*, 537. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-classes-inversees-variete-et-effets-differencies>.
- Martin Lacroux, C. (2016). L'évaluation des compétences orthographiques lors du processus de recrutement une analyse expérimentale des décisions et des discours d'un échantillon de recruteurs. *La revue des sciences de la gestion*, 277, 79-89.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Note flash du 23.11.2016. *Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015*. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25366/acces-thematique.html?theme=263&subtheme=280>
- Piaget, J. (1997). *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant le langage et la pensée chez l'enfant et le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. In : Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. (pp. 387-399). Paris : La Dispute. Repéré à [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP62_Vygotski\(francais\).pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP62_Vygotski(francais).pdf)
- Pinker, S. (2001). Four decades of rules and associations, or whatever happened to the past tense debate ?, in : Dupoux, E. (Eds.) *Language, brain and cognitive development: Essays in honour of Jacques Mehler* (pp. 157-179). Cambridge : MIT Press.
- Poinsart, S. (2013). VotAR. Système de Vote en réalité augmenté. Repéré à <https://votar.libre-innovation.org/index.fr.html>
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, France : ESF.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119, 93-102.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Yarbro J., Arfstrom, K., McKnight K., McKnight P. (2014). *Extension of a review of Flipped Learning*. Repéré à <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>

Biographie de l'auteure

Anne Rohr est Maître de Conférence au Département Sciences du langage à l'Université Toulouse2 - Jean-Jaurès. Psycholinguiste de formation, elle travaille sur l'apprentissage de la langue écrite en contexte scolaire et universitaire. Elle est également responsable, pour les enseignements du français, de la Discipline Associée « Vers le professorat des écoles » proposée à l'Université Toulouse2 - Jean-Jaurès.

Processus d'une recherche-développement réalisée avec des parties prenantes pour favoriser l'accès à l'information sur les services qu'ils reçoivent

JULIE RUEL

Université du Québec en Outaouais

ANDRÉ C. MOREAU

Université du Québec en Outaouais

FRANCINE JULIEN-GAUTHIER

Université Laval

LUCIE LECLAIR ARVISAIS

Université du Québec en Outaouais

CATHERINE BARIL

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Une recherche-développement a permis de concevoir et de valider, par une démarche itérative, du matériel d'information qui soit illustré, signifiant et plus compréhensible. Cette information, validée par les parties prenantes, porte sur les services que reçoivent les personnes bénéficiant d'un programme public de réadaptation en déficience intellectuelle (DI) ou en trouble du spectre de l'autisme (TSA). La recherche-développement a permis notamment d'approfondir les étapes, les processus et les retombées d'une démarche de création inclusive, en contexte de participation active des parties prenantes, avec des personnes vulnérables ou qui présentent de faibles compétences en littératie.

Mots clés

recherche-développement; accès à l'information; déficience intellectuelle; trouble du spectre de l'autisme; parties prenantes.

Introduction

Les personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA), leur famille et leurs proches sont confrontés à des défis sur le plan de l'accès à l'information à propos des services qu'ils reçoivent. En effet, tant l'information relative à l'organisation des services de santé et de services sociaux que les modalités d'accès et de dispensation ou encore la nature des services reçus peuvent être complexes. L'utilisation d'un jargon institutionnel ou ministériel ne facilite pas la compréhension des personnes qui ont recours à ces services. De plus, des transformations du réseau de la santé et des services sociaux surviennent régulièrement, transformations auxquelles ces personnes doivent s'adapter.

Cet article présente les résultats d'une recherche-développement (Ruel, Moreau, Kassi, Leclair Arvisais & Baril, 2017) qui s'est déroulée en collaboration avec une organisation de santé et de services sociaux du Québec¹. Celle-ci offre des services de réadaptation² aux personnes présentant une DI ou un TSA. Cette organisation voulait améliorer sa façon d'informer ses utilisateurs sur les services offerts, tout en favorisant leur engagement. Par une recherche-développement réalisée avec les parties prenantes, soient les groupes concernés par les services, le contenu des offres de service a été rédigé en langage simplifié et il a été illustré avec le soutien d'une illustratrice³ dédiée au projet.

Problématique et objectifs de recherche

La problématique de l'accès à l'information sur les services offerts a été documentée par les commentaires émis des personnes bénéficiant de services, pointant un réel besoin; elle a aussi été reconnue par plusieurs chercheurs. Dans les paragraphes suivants, seront traités 1) le besoin d'être informé sur les services, 2) les compétences à comprendre et à traiter l'information et 3) l'accès à l'information et le pouvoir d'agir.

Le besoin d'être informé sur les services

Les services offerts aux personnes ayant une DI ou un TSA sont souvent complexes, difficiles à comprendre et à utiliser (Pickard & Ingersoll, 2016). L'importance de donner de l'information sur les services a été relevée dans de nombreuses études (Chinn & Homeyard, 2017; King, Williams & Hahn-Goldberg, 2017; Mitchell & Sloper, 2002; Samuel, Hobden, Leroy & Lacey, 2012). Être informé correspond à un besoin identifié par les parents qui reçoivent des services pour leur enfant (Leblanc, Robert & Boyer, 2013). L'information constitue un besoin fondamental (King *et al.*, 2017). Or, malgré la volonté des organisations de bien informer leurs utilisateurs, il semble que l'information sur les services est souvent obtenue de façon informelle ou par l'entremise des autres familles ou des amis, plutôt que par les professionnels de l'organisation (Girard, Miron & Couture, 2014; O'Reilly, Karim & Lester, 2014; Redmond & Richardson, 2003; Samuel *et al.*, 2012), et parfois, les informations sont acquises par hasard, sans démarche systématique de la part des organisations qui les desservent (Hayles, Harvey, Plummer & Jones, 2015).

Samuel et ses collègues (2012) indiquent que la moitié des familles retenues dans leur étude mentionnent le manque d'information comme étant le plus grand obstacle à l'accès aux services. De ce fait, certains parents peuvent croire que les professionnels retiennent l'information qu'ils recherchent et ils se tournent vers d'autres sources telles qu'Internet ou auprès d'autres parents pour répondre à leur besoin d'être informés (Girard *et al.*, 2014). Désireux d'obtenir de l'information, ces familles peuvent se sentir facilement dépassées par cette quête et par le volume d'information à traiter. De plus, ces sources

¹ Nous remercions le Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Outaouais d'avoir financé cette recherche et d'avoir permis son déroulement. Nous reconnaissons la contribution indispensable des collaboratrices du milieu de pratique : Lucie Leclair Arvisais et Catherine Baril ainsi que tous les participants à la recherche.

² Les services de réadaptation réfèrent à une gamme variée d'interventions auprès des jeunes ou adultes et leur famille en psychoéducation, en psychologie, en ergothérapie, en physiothérapie, en orthophonie, en éducation spécialisée et tout autre service de réadaptation du système de santé et de services sociaux.

³ Karine Léveillé, diplômée en design graphique de l'École multidisciplinaire de l'image de l'UQO, a été l'illustratrice principale. Merci aussi à Isabelle Plamondon qui a contribué à l'édition finale des offres de service.

d'information ne sont pas toujours fiables ou crédibles (O'Reilly *et al.*, 2014). Enfin, Redmond et Richardson (2003) ont noté particulièrement le manque d'information liée aux services destinés aux personnes présentant une DI.

Les compétences à comprendre et à traiter l'information

Les compétences réduites en littératie de plusieurs personnes ayant une DI ou un TSA et de certains membres de leur famille nuisent à l'accès et à la compréhension de l'information. En effet, la dernière enquête internationale sur les compétences des adultes en littératie, menée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), rapporte que près de 50 % de la population canadienne de 16-65 ans se situe aux niveaux les plus faibles de littératie (moins que 1, 1 et 2 sur une échelle allant jusqu'à 5), c'est-à-dire que ces personnes peuvent décoder des mots et des phrases (niveau 1) ou qu'elles peuvent lire des consignes ou des textes simples qui ne requièrent pas d'inférence ou de déduction (niveau 2) (OCDE, 2013). Cette problématique incite les organisations qui offrent des services de rendre leur information compréhensible pour tous et d'autant plus pour les personnes ayant une DI ou un TSA.

Quelques enjeux spécifiques, liés aux faibles compétences en littératie, nuisent à l'accès à l'information présentée sous un mode écrit conventionnel. Les personnes vivant avec une DI ont généralement de très faibles compétences en littératie (Ruel, Moreau, Kassi & Prud'homme, 2016a). De plus, des problèmes de mémoire, d'attention ainsi que de traitement de l'information affectent leur capacité à comprendre des informations nouvelles et complexes (Chinn, 2017). Leur capacité limitée de traitement de l'information et de raisonnement nuit aussi à l'évaluation des choix et à une prise de décision éclairée (Bailey, Willner & Dymond, 2011).

Les personnes ayant un TSA présentent pour leur part une variété de caractéristiques sur le plan de la compréhension de l'information. Plusieurs recherches signalent la pertinence de soutiens visuels pour communiquer des demandes, pour augmenter les interactions, pour faciliter la prise de parole ou pour communiquer ses préférences (Cihak, 2007).

L'accès à l'information et le pouvoir d'agir

Les recherches appuient notamment la nécessité d'informer les parents et les personnes présentant une DI ou un TSA en vue d'augmenter leur pouvoir d'agir et de soutenir le partenariat et la collaboration. Des recherches indiquent un lien significatif entre le développement du pouvoir d'agir et l'information (Johnson, 2011). Des résultats suggèrent qu'une information accessible contribue à accroître l'autodétermination des personnes présentant une DI, à réduire les inégalités sur le plan de la santé, à promouvoir leur participation citoyenne et à concourir ainsi à un plus grand pouvoir d'agir (Chinn & Homeyard, 2016).

Pour les familles, le pouvoir d'agir se développe entre autres par une augmentation des connaissances (Dionne, Chatenoud & McKinnon, 2015). Aussi, le partage d'informations est une clé du développement de ce pouvoir d'agir des familles (Fordham, Gibson & Bowes, 2012). Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'information est facile à utiliser (*user-friendly*) (Mitchell & Sloper, 2002). Enfin, la transmission d'informations est liée à la communication et à la réciprocité des échanges. Elle permet aux parents de se sentir reconnus et d'être partie prenante du système de santé et de services sociaux (Pelchat

& Lefebvre, 2003). Des parents mieux informés sont davantage outillés face aux professionnels, leur permettant d'argumenter avec eux; de plus, des parents informés se sentent davantage respectés (Girard *et al.*, 2014). En effet, le pouvoir d'agir des parents se développe, entre autres, à travers la relation de confiance avec les professionnels de la santé. Ainsi les parents savent où obtenir de l'aide et du soutien et se sentent, par le fait même, partie prenante des soins accordés à leur enfant. Les familles ayant accès à de l'information pertinente seraient aussi plus aptes à gérer le stress et à offrir des soins à leur enfant. Finalement, l'accès à une information pertinente et facile à saisir facilite la compréhension d'un diagnostic ou d'une condition particulière, ce qui améliore la prise de décision quant à leur santé, ultimement à l'accès aux services et, en concomitance, augmente le bien-être de la famille (Hayles *et al.*, 2015).

Les objectifs de recherche

La présente recherche vise à mieux informer les personnes présentant une DI ou un TSA, leur famille et leurs proches sur les services qu'ils reçoivent. Considérant l'intérêt et l'engagement d'une organisation de santé et de services sociaux à s'investir dans cette voie, et considérant sa demande de mener cette recherche, les objectifs sont :

- Concevoir, bonifier, illustrer et valider les offres du service de réadaptation, afin qu'elles deviennent un matériel d'information signifiant et accessible aux utilisateurs.
- Approfondir le processus de conception des offres de service plus accessibles en contexte de recherche-développement, avec la participation active des diverses parties prenantes.

Cadre théorique : Les stratégies pour augmenter l'accès à l'information. L'accès à l'information s'inscrit en continuité des politiques actuelles concernant le respect des droits, la participation citoyenne et l'inclusion. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies [ONU], 2006) réaffirme que les personnes vivant une situation de handicap sont des citoyens avec les mêmes droits de participer à la vie politique et à la vie communautaire. Ils ont le droit d'accéder à l'information.

Au cours des dernières années, des démarches variées ont été explorées afin d'augmenter l'accès à l'information. Entre autres, des efforts ont été consentis pour simplifier le contenu de l'information en rédigeant des textes plus lisibles, intelligibles ou en langage simplifié (Ruel, Kassi, Moreau & Mbida-Mballa, 2011). Aussi, la conception de matériel avec des personnes présentant une DI est une démarche qui a semblé augmenter leur accès à l'information; le développement en simultané de contenus textuels et illustratifs a favorisé une plus grande participation des personnes ainsi qu'une meilleure compréhension du message (Ruel, Moreau, Kassi & Prud'homme, 2016b).

Des données de recherche sur l'accès à l'information suggèrent en effet que les images et les photos créent plus de connexions au cerveau que ne le font les mots. C'est pourquoi un message illustré serait mieux enregistré qu'un message simplement lu ou entendu. Cependant, il serait préférable de présenter simultanément les mots et les éléments visuels (images/ photos/ pictogrammes) qui y sont associés. Ce jumelage favorise un rappel d'informations plus élevé chez les lecteurs (Doak & Doak, 2010). La connexion entre le contenu verbal et visuel est activée en même temps dans la mémoire. Par ce double codage, la trace mnésique est alors plus forte (Avgerinou, Pettersson & Sweden, 2011). Étant à

l'ère du virage numérique et de l'utilisation importante des images, il est important de saisir que les images ne sont pas uniquement présentes pour égayer le matériel présenté. Elles deviennent centrales à la communication, à la compréhension et au rappel mnémonique du message (Felten, 2008).

Malgré la pertinence d'associer le contenu textuel lisible, intelligible ou en langage simplifié à des images, les recherches nous mettent en garde contre la facilité perçue de cette démarche. Il ne s'agit pas de simplifier les mots utilisés, d'ajouter des photos, des images ou des pictogrammes pour augmenter la compréhension de l'information. Les illustrations n'aident pas toujours la compréhension du message. Elles peuvent parfois augmenter sa confusion considérant que l'image peut représenter des significations différentes pour l'utilisateur et pour le concepteur (Sutherland & Isherwood, 2016). Aussi, pour certaines personnes, la présentation simultanée texte-image peut créer une surcharge cognitive (Hurtado, Jones & Burniston, 2014). En conséquence, le message du concepteur n'amène pas toujours une meilleure compréhension chez les lecteurs (Codling & Macdonald, 2008).

Enfin, le choix des images doit tenir compte de la culture du public cible. Les concepteurs de matériel doivent rechercher des éléments visuels qui connectent davantage avec ce public (Peregrin, 2010). En effet, la familiarité avec un symbole augmente sa compréhension (Tijus, Barcenilla, Cambon de Lavalette & Meunier, 2007) puisque des éléments visuels signifiants augmentent la compréhension, le rappel et favorisent l'adhésion aux consignes (Wallace, Zite & Homewood, 2009).

Pour les personnes ayant un TSA, l'utilisation du canal visuel est à privilégier dans la construction ou l'adaptation de matériel aux fins éducatives, sociales, de communication ou pour compenser les déficits des fonctions exécutives. C'est prendre en considération leur sensibilité perceptuelle exceptionnelle (Mottron, Bouvet, Bonnel, Samson, Burack, Dawson & Heaton, 2013; Samson, Mottron, Soulières & Zeffiro, 2011). Il faut mettre à leur disposition plusieurs formes de représentations visuelles pour rejoindre la variété de fonctionnement non verbal qu'on retrouve chez ces personnes, soit par photos, pictogrammes, dessins schématiques ou codes écrits.

Bien que les résultats des recherches concernant l'utilisation du langage simplifié et des images ne soient pas toujours concluants, ils suggèrent quand même que c'est une voie à poursuivre. Dans la présente recherche, il y a donc lieu d'examiner la façon de concevoir des offres de service dont le contenu textuel et illustré soit signifiant et compréhensible pour les personnes présentant une DI ou un TSA et leur famille. Un consensus semble émerger : la participation active du public cible à l'identification et à la validation des contenus, textes et images (Dowse, Ramela & Browne, 2011; Ruel, Moreau & Alarie, 2015; Ruel *et al.*, 2016a, b).

Méthodologie

La présente recherche privilégie la méthodologie de la recherche-développement (Gascon & Germain, 2017; Harvey & Loiselle, 2009; Loiselle & Harvey, 2007). Elle vise à concevoir et à réaliser, dans une démarche qualitative, participative et itérative, un produit qui évolue dans des versions successives, selon les commentaires et les réflexions reçus en cours de son développement (Loiselle & Harvey, 2007). D'une part, la présente recherche-développement prend en compte les connaissances associées à l'accessibilité, à la compréhension des messages, aux démarches efficaces de conception et aux codes visuels

pour les intégrer dans un nouveau produit (aspect théorique). D'autre part, la recherche permet aussi de vérifier la pertinence et la compréhension du matériel en développement auprès des parties prenantes (aspect empirique). Elle privilégie donc une démarche itérative, concomitante et interdépendante de conception et de validation du matériel (Loiselle & Harvey, 2007) pour développer, bonifier et illustrer des offres de service qui soient signifiantes et accessibles pour tous. Pour ce faire, une illustratrice, diplômée en design graphique, a été embauchée. Cette personne a pour mandat d'illustrer et d'éditer les offres de services en y intégrant les contenus écrits et illustrés qui sont révisés ou retouchés selon les observations et les commentaires recueillis lors des rencontres avec les parties prenantes et l'équipe de recherche. Concrètement, cette méthodologie s'opérationnalise par des séquences alternées de conception, de validation et de bonification du matériel auprès des parties prenantes. Cette phase a duré un an. Les prochains paragraphes présentent les autres dimensions de la méthodologie.

Les participants : les parties prenantes

Au total, 11 personnes présentant une DI ou un TSA ont fait partie de l'un des trois sous-groupes d'utilisateurs qui ont été rencontrés. Ces personnes ont été regroupées selon leur « parcours de vie » (terme utilisé par l'organisation) pour commenter l'offre de service correspondante. Pour le parcours de vie « Adolescence et transition vers la vie adulte », deux (2) personnes ont participé, lors de trois (3) rencontres. Pour le parcours de vie « Adulte », cinq (5) personnes ont participé, lors de deux (2) rencontres, alors que pour le parcours « Personnes vieillissantes », quatre (4) personnes ont participé lors de trois (3) rencontres. Elles étaient accompagnées par un total de cinq (5) intervenants qui les connaissaient, répartis dans les trois parcours de vie. En plus d'accompagner les personnes et de favoriser leur participation, ces intervenants livraient aussi leur opinion concernant les offres de service puisqu'ils seront appelés à les utiliser. Pour sa part, le comité des utilisateurs (7 personnes), autre partie prenante, a été rencontré à deux reprises. Il comprend des familles, des proches et une personne ayant une DI. Un membre de l'équipe de recherche animait les rencontres. L'illustratrice a participé minimalement à la première rencontre de chacune des parties prenantes. Tous les participants ont été recrutés par l'organisation, sur une base volontaire, en respectant le certificat éthique obtenu pour mener cette recherche.

Les sources de données

Deux sources de données ont été recueillies. D'abord, le journal de bord de l'équipe de recherche a permis de documenter le déroulement de la recherche. Il constitue ainsi la « mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000). Il inclut toutes les démarches effectuées, les étapes, les notes issues des différentes rencontres avec les parties prenantes et l'équipe de recherche. Ainsi, à la suite de chacune des rencontres avec les parties prenantes, les notes du journal de bord reflètent à la fois les processus de la recherche-développement, les aspects sur lesquels doivent porter les modifications aux offres de service ainsi que ce qui doit être maintenu, selon les participants. L'écoute des enregistrements des rencontres a soutenu l'écriture de ces notes. Le journal de bord indique aussi les choix de création qui se sont matérialisés et les ajustements effectués suite aux commentaires reçus.

Ensuite, les traces du matériel réalisé constituent une deuxième source de données. Les différentes versions du matériel illustrent son évolution et les choix effectués en lien avec les observations et les commentaires reçus. Les traces comprennent notamment les versions successives des illustrations représentant les personnes présentant une DI ou un TSA aux différents parcours de vie, ainsi que les versions évolutives des domaines d'intervention sur lesquels portent les interventions professionnelles, habituellement traduits en objectifs dans les plans d'intervention (PI).

La méthode d'analyse des données

Les données recueillies par le journal de bord et les documents colligés (traces) ont été analysées par la méthode du questionnement analytique qui consiste à poser des questions au corpus, selon les objectifs de recherche, en lien avec la problématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Dans un premier temps, les objectifs ont été opérationnalisés en questions qui ont été posées au corpus afin de procéder à un premier niveau d'analyse. De ces questions investigatives, en sont ressortis des énoncés, des remarques et des propositions. Un deuxième niveau de questionnement a ensuite permis de recouper et de mettre en relation les réponses issues du premier niveau d'analyse. Les réponses à ces questions investigatives font état des étapes, des réactions, des aménagements et des processus réalisés en cours de recherche-développement pour en arriver à une dernière version des offres de service.

Analyse des résultats

La présentation des résultats rend compte d'abord de l'opérationnalisation de la recherche, qui inclut les étapes réalisées et l'évolution des offres de service au cours de la recherche-développement. Cette première partie de la présentation des résultats répond davantage au premier objectif de la recherche qui est de concevoir, bonifier, illustrer et valider les offres du service de réadaptation, afin qu'elles deviennent un matériel d'information signifiant et accessible aux utilisateurs. Dans un deuxième temps, la seconde analyse des données recueillies permet de mieux comprendre la dynamique de création du matériel réalisé avec les parties prenantes, et de faire ressortir des éléments-clés qui favorisent une telle démarche. Cette deuxième analyse répond principalement au deuxième objectif : approfondir le processus de conception des offres de service plus accessibles en contexte de recherche-développement, avec la participation active des diverses parties prenantes.

Les étapes de l'opérationnalisation de la recherche-développement

L'analyse des données collectées en cours de recherche a permis d'identifier les grandes étapes de conception des offres de service illustrées et plus compréhensibles. Bien que présentées les unes à la suite des autres, elles n'ont pas été réalisées de façon linéaire.

Appropriation des objectifs et du contexte de la recherche. Au départ, l'illustratrice ne connaissait pas le milieu de la réadaptation, sa mission ou les caractéristiques des personnes présentant une DI ou un TSA. Elle arrivait donc avec une perspective « nouvelle » face aux tâches à réaliser. Une première étape a été de prendre connaissance de la mission de l'organisation, des caractéristiques des personnes présentant une DI ou un TSA, du contenu à illustrer. Elle s'est approprié les enjeux et les stratégies répertoriées

pour rendre une information plus accessible sur le plan rédactionnel ou de l'utilisation des images.

La lecture de documents institutionnels et les échanges avec l'équipe de recherche lui ont permis de se forger une idée générale des objectifs de la recherche.

Choix stratégiques effectués par l'équipe de recherche. L'équipe de recherche, incluant l'illustratrice, a procédé à des choix stratégiques tout au long de la démarche concernant le format des offres de service, leur contenu textuel, la nature des illustrations, etc.

Dès le début, le choix du format de présentation des offres de service a été fait, puisqu'il influence la façon de présenter physiquement les offres de service, de visualiser l'espace disponible et de projeter l'équilibre entre les contenus textuels et imagés. La proposition est de les présenter sous forme de feuillets (6 feuilles, format légal, orientation paysage, rattachées à la pliure du centre). Ce choix a forcé la réduction et la synthèse du contenu écrit, permettant en même temps de les simplifier, de les schématiser et de les harmoniser, peu importe le parcours de vie. Les mêmes rubriques sont utilisées, dans le même ordre de présentation. Ainsi, les pages centrales, de tous les feuillets, sont utilisées pour illustrer les domaines qui sont au cœur de l'intervention. Tous ces choix ont visé une cohérence et une continuité entre les différentes offres de service.

Les termes utilisés par l'organisation tels que « parcours de vie », « domaines d'intervention » ainsi que les noms de ces différents domaines d'intervention ont été maintenus. Cependant, des descriptions ont été ajoutées pour expliquer ce qu'ils signifient. Pour illustrer les personnes présentant une DI ou un TSA, il a été décidé de créer deux personnages de sexe différent qui évoluent en âge au travers les différents parcours de vie. Ils gardent donc les mêmes caractéristiques physiques (pigmentation de la peau, couleur des cheveux). Tous ces choix ont été ensuite validés lors des rencontres avec les parties prenantes.

Enfin, dans un souci de cohésion, les illustrations déjà utilisées par l'organisation pour représenter le processus clinique, le concept de travail interdisciplinaire ou, pour illustrer le point de vue de la personne, ont été gardées, même si elles n'avaient pas été validés par les parties prenantes lors de leur conception.

Au départ, des premières esquisses ont été créées par l'illustratrice et elles ont été présentées à l'équipe de recherche, permettant des ajustements avant de rencontrer les parties prenantes. De même, pendant la démarche, les membres de l'équipe de recherche prenaient connaissance des modifications, avant leur présentation aux différentes parties prenantes. L'ordre des illustrations et des feuillets à concevoir s'est fait selon l'ordre des rencontres des parties prenantes.

Validation auprès des parties prenantes. Lors des premières rencontres avec les parties prenantes, les esquisses des personnages et de quelques domaines d'intervention ont été présentées afin de valider leur compréhension et recueillir les réactions des parties prenantes face au style de conception des illustrations. L'élaboration des différentes offres de service s'est ensuite poursuivie de façon concomitante, chaque partie prenante contribuant à préciser des détails qui favorisaient une meilleure compréhension du contenu des offres.

Les personnes, rencontrées par « parcours de vie », validaient plus spécifiquement le contenu de l'offre de service de ce parcours ainsi que les domaines d'intervention qui y sont attribués. Pour sa part, le comité des usagers a commenté davantage sur les offres en général : le format du feuillet, les représentations des domaines d'intervention, celles des personnages, ainsi que le contenu textuel des offres.

L'illustratrice a donc conçu les offres de service dans une démarche « en spirale », passant de l'une à l'autre et profitant des commentaires sur l'une pour améliorer les autres, surtout en ce qui a trait aux sections communes des offres.

L'analyse du journal de bord et des traces du matériel a permis d'identifier quelques thématiques récurrentes ayant mené à des modifications et à des ajustements des illustrations. Pour chacune d'elles, des exemples mettent en lumière la façon dont les commentaires ont été considérés.

- ***Représenter positivement les personnes présentant une DI ou un TSA***

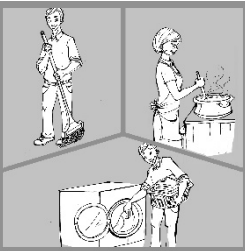
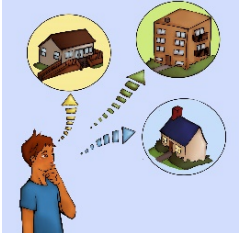
Les participants sont très sensibles à la façon dont les personnes présentant une DI ou un TSA sont représentées. Plusieurs de leurs commentaires ont porté sur leur habillement, leurs caractéristiques physiques, et ce, dans un souci de valorisation de ces personnes. Voici quelques exemples qui illustrent cette thématique.

Première version	Après modifications	Modifications réalisées
		Parcours de vie « Adulte » Personnages Adultes • Modifier les vêtements qui ressemblent trop à des vêtements de style « jogging ». Retoucher la coupe des pantalons, ajouter une braguette, une ceinture. • Modifier le geste du personnage féminin qui pointe du doigt, pouvant être interprété comme un geste autoritaire. • Être coquets sans être trop stylisés.
		Parcours de vie « Adolescence et transition vers la vie adulte » Personnages Adolescents • Modifier le style de soulier pour avoir des souliers plus standard à ce que les gens portent, selon l'âge des personnages. • Ajouter des accessoires et des objets pour qu'ils soient davantage comme ceux de leur âge (p. ex. écouteurs, sac à main).

- ***Tenir compte des contextes de vie des personnes présentant une DI ou un TSA***

Les parties prenantes ont identifié que les illustrations doivent représenter le plus possible la réalité des personnes présentant une DI ou un TSA. Aussi, l'importance de représenter la diversité culturelle a été nommée : un des personnages a été modifié, ayant

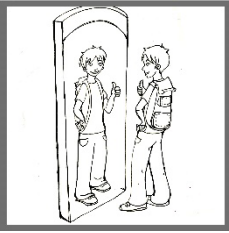
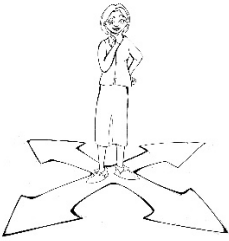
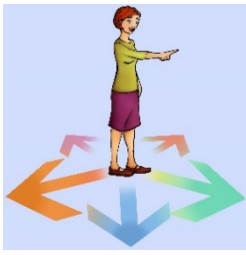
la peau hâlée. Les exemples suivants montrent les modifications réalisées à la suite des commentaires des parties prenantes.

Première version	Après modifications	Modifications réalisées
		Parcours de vie « Enfance-jeunesse » Domaine : Tes relations interpersonnelles et tes habiletés sociales - Assurer la présence de la diversité culturelle. - Représenter les interactions les plus régulières pour les jeunes : amis, grands-parents, enseignante. Enlever le policier qui pourrait porter à confusion. Il ne fait pas partie du quotidien habituel des jeunes.
		Parcours de vie « Adulte » Domaine : Votre autonomie - Trouver les gestes d'autonomie les plus représentatifs des personnes. - Représenter des activités de la vie domestique et des activités de la vie quotidienne : ajout des soins personnels.
		Parcours de vie « Adolescence et transition vers la vie adulte » Domaine : Le choix de ton milieu de vie - Représenter la notion de choix : illustrer différents types d'hébergement. - Réduire le nombre de lignes et les détails superflus qui nuisent à la compréhension de l'image.

• **Représenter des concepts abstraits, complexes à comprendre et à illustrer**

Les enjeux identifiés à chacun des parcours de vie, les domaines d'intervention de même que le contenu des offres de service abondent de concepts difficiles à illustrer tels que l'estime de soi, l'autodétermination, la prévention des abus ou la gestion des émotions. Pour que leur représentation ait du sens, des échanges avec les parties prenantes, toutes porteuses de différentes perspectives, ont facilité cette démarche et ont permis de concrétiser et de représenter ces concepts. L'illustratrice a d'abord réalisé une première esquisse. À la suite des commentaires des parties prenantes, les illustrations ont été soit complètement modifiées, ou encore améliorées et enrichies. À titre d'exemples, suivent

quelques domaines d'intervention pour lesquels la contribution des parties prenantes a été significative.

Première version	Après modifications	Modifications réalisées
		Parcours de vie « Enfance-jeunesse » Domaine : Ton estime de soi • Illustrer l'essentiel : être content et fier de soi, représenté par le pouce en l'air! • Le miroir n'a donc pas besoin d'être sur toute la hauteur.
		Parcours de vie « Adulte » Domaine : Votre autodétermination • Montrer une personne qui n'est pas hésitante. Elle doit illustrer qu'elle prend une décision. • Réduire la confusion en enlevant toute allusion aux 4 points cardinaux : il y a ajout d'une 5^e flèche. • Faire attention à la couleur des flèches : éviter les couleurs des feux de circulation qui portent un message intrinsèque pour plusieurs personnes et orienteraient leur choix.
		Parcours de vie « Personne vieillissante » Domaine : Les plans pour votre avenir Oser présenter les enjeux des plans pour l'avenir des personnes vieillissantes : illustrer les choix à faire en prévision de cette étape, en cas d'une incapacité ou lorsque confrontées à la maladie ou à la mort : • Rédiger son testament. • Discuter du lieu où être hébergé. • Désirs de fin de vie et expression de ses dernières volontés (p. ex. réanimation, lors de maladie ou du décès, etc.).

		Parcours de vie « Personne vieillissante » Domaine : La prévention des abus ▪ Attention à ne pas susciter un sentiment d'impuissance. ▪ Illustrer à la fois l'abus et une réaction de défense face à l'abuseur qui signifie « c'est assez! ». ▪ Redonner un sentiment de contrôle à la personne.
---	---	--

Les éléments clés de la recherche-développement

Une seconde analyse des résultats porte sur le processus de recherche-développement en lui-même. Qu'apprenons-nous de ce processus dans le contexte de la conception d'offres de service plus compréhensibles avec des parties prenantes ?

Le processus itératif et entrecroisé de création. L'analyse des étapes de l'opérationnalisation met en évidence le processus itératif de la recherche-développement entre l'illustratrice, les parties prenantes et l'équipe de recherche. En effet, les produits sont le fruit d'allers et retours de création-bonification-validation entre tous ces acteurs de la recherche. Bien que les allers-retours se répétaient auprès de parties prenantes provenant de parcours de vie différents, les commentaires profitaient à plus d'un parcours de vie et à plus d'une illustration. Le développement ne s'est donc pas effectué de façon indépendante et linéaire, par parcours de vie, mais plutôt de façon entrecroisée et interconnectée entre tous les parcours de vie et toutes les parties prenantes de cette recherche, ce qui a profité à toute la démarche et facilité l'harmonisation entre les différents produits développés.

Un engagement des parties prenantes... dans une démarche collaborative. La participation active de toutes les parties prenantes et leur engagement tout au long du processus de création est un élément clé de cette démarche de recherche-développement. En effet, le processus itératif témoigne de l'engagement des parties prenantes et de leur volonté de contribuer au développement de ce matériel qu'elles voient utile et pertinent. Les parties prenantes ont souligné, lors des rencontres, leur satisfaction d'être consultées et de faire une différence. Elles participaient avec intérêt aux rencontres et formulaient leurs commentaires. Il semble que le fait d'être sollicitées pour exprimer leur avis et leurs suggestions leur donnait la permission de ne pas acquiescer automatiquement à ce qui était présenté. Pour les personnes présentant une DI ou un TSA, les illustrations suscitaient davantage de commentaires que le contenu écrit. Certaines d'entre elles avaient davantage besoin du soutien des intervenants-accompagnateurs pour reformuler les questions adressées par l'illustratrice ou la chercheuse, ou pour exprimer leur opinion et leurs commentaires.

Aussi, d'une rencontre à l'autre, ils appréciaient voir l'évolution du travail accompli et les changements issus de leurs remarques. De même, les modifications qui émanaient des remarques des autres parties prenantes, étaient intégrées au matériel présenté et elles étaient signalées et expliquées. Les participants pouvaient alors les accepter, les rejeter ou les modifier.

Enfin, la réalisation de la recherche-développement a profité de la présence des deux collaboratrices du milieu de pratique. Leur connaissance intrinsèque du milieu, des valeurs organisationnelles, des clientèles à desservir et de leurs besoins de même que des services à offrir a permis de bien orienter la création des premières esquisses, autant celles concernant les personnages que les domaines d'intervention. Elles ont pu guider l'illustratrice dans le sens à donner aux concepts et permettre leur actualisation au travers des gestes concrets et signifiants à illustrer. Elles ont donc fait partie intégrante de la démarche en étant membre de l'équipe de recherche.

L'ouverture et la flexibilité de l'illustratrice pour une création à plusieurs mains !. L'illustratrice a dû modifier sa façon habituelle de travailler. Cette recherche-développement a exigé de sa part un engagement sur une année, dans une démarche de création à plusieurs mains, avec les différentes parties prenantes et l'équipe de recherche. De plus, le travail effectué a été constamment commenté, évalué et modifié au regard des besoins d'accessibilité de l'information, de sa compréhension, de sa représentativité et des valeurs à promouvoir.

L'illustratrice a démontré une ouverture indéniable lui permettant de connaître et de comprendre un monde extérieur à son monde habituel. De même, sa flexibilité lui a permis de s'ajuster à une façon itérative de création, à plusieurs voix. Ce faisant, elle est devenue l'intermédiaire par lequel les illustrations et les offres de service ont été conçues symboliquement à plusieurs mains. L'illustratrice a mis ses compétences et son talent au service des parties prenantes. Dans ce contexte, le style très personnel de cette professionnelle n'a pas pu s'exprimer autant. Son style distinctif de création a ainsi été « sacrifié » au profit des intérêts et des attentes des parties prenantes, leur permettant d'influencer son processus de création. Dans ce contexte, des tensions auraient pu s'élever entre la liberté artistique et la prise en compte des parties prenantes. L'ouverture et la flexibilité de l'illustratrice ont donc été des qualités essentielles, un élément clé pour s'engager dans ce processus.

Discussion des résultats

La méthodologie de la recherche-développement a favorisé la contribution des parties prenantes au développement de matériel d'information. Comme présentée par Loiselle et Harvey (2007), cette méthodologie contribue au développement de matériel, ici les offres de service, sur une période de temps. Celles-ci se sont transformées, de façon itérative, évoluant de version en version, de rencontre en rencontre, d'une partie prenante à une autre. Les expertises en rédaction et en design se sont jumelées aux expertises des personnes présentant une DI ou un TSA, du comité des usagers, des intervenants-accompagnateurs et des collaboratrices du milieu de pratique. Ce maillage d'expertises et l'ouverture de tous pour développer un objet centré sur les pratiques sont des éléments importants pour la réalisation d'une recherche-développement (Gascon & Germain, 2017).

Même si la participation des parties prenantes à la conception de matériel constitue un moyen répertorié pour augmenter l'accès à l'information, notamment pour les personnes ayant des compétences réduites en littératie (Ruel *et al.*, 2015), peu de démarches itératives sont réalisées avec les parties prenantes afin d'assurer un réel accès à l'information. Cette recherche a donc permis d'approfondir le domaine d'adaptation de l'information, ce qui est encore trop peu évalué ou développé (Codling & Macdonald, 2008). En effet, même si

plus de matériel « accessible » ou en « langage simplifié » est développé, ce matériel est encore rarement disponible, même dans les services destinés aux personnes ayant une DI (Ruel *et al.*, 2016a). Il est rarement évalué par les personnes ayant une DI ou un TSA, leur famille, leurs proches ou leur intervenant-accompagnateur.

La démarche de conception de matériel, par des approches participatives, a des retombées sur l'autonomisation des personnes et sur leur pouvoir d'agir (Jouët, 2013; Ruel *et al.*, 2016b). Aussi, les résultats illustrent l'intérêt et la capacité des personnes à réagir aux illustrations et à les commenter, préférablement au texte. En effet, les illustrations suscitent plus de réactions, d'interactions et de participation de la part des personnes présentant une DI, notamment (Ruel *et al.*, 2016b). La création d'illustrations significantes, qui tiennent compte de la culture des parties prenantes, est ainsi à privilégier (Peregrin, 2010). Lorsque les éléments visuels, ajoutés aux contenus écrits, ont été choisis, validés ou générés avec les personnes du public cible, ils augmentent l'acquisition de connaissances chez ces personnes (Dowse, Ramela, Barford & Browne, 2010). Dans ces situations, ces auteurs ont noté que les illustrations diminuent la quantité requise de lecture et elles clarifient les informations. Elles viennent réduire les risques de confusion du sens à donner aux illustrations, tel que craint et formulé par Codling et MacDonald (2008).

Dans le contexte de dispensation de services de santé et de services sociaux, les informations sont souvent communiquées oralement. Or, cette voie de communication comporte quelques enjeux qui nuisent à l'accès à l'information. Les personnes vivant des situations de handicap risquent davantage de ne pas intégrer les informations partagées oralement (Sadowski, 2011). La stratégie recommandée est de présenter simultanément un matériel écrit en format accessible, qui reprend la même information que celle donnée oralement. Cette façon de faire renforce le message verbal (Oates & Paashe-Orlow, 2009). Du matériel tangible, tel que celui développé lors de cette recherche, peut être révisé par la personne et ses proches à la suite de la rencontre, ce qui favorise l'intégration et la compréhension de l'information (Ruel, Moreau, Ndengeyingoma & Allaire, 2018). Le matériel lisible, intelligible et illustré semble mieux répondre aux besoins d'information. Pour les personnes présentant une DI, les compétences en littératie visuelle sont parfois les seules qu'elles pourront acquérir pour fonctionner dans leur environnement et prendre des décisions (Alberto, Fredrick, Hughes, McIntosh & Cihak, 2007). Pour les personnes présentant un TSA, la perception joue un rôle important, d'où la pertinence d'utiliser un médium visuel; le modèle de surfonctionnement perceptif explique entre autres la présence de capacités particulières et des forces qui se retrouvent chez plusieurs personnes ayant un TSA (Jacques, Jaquet, Chrétien, Stipanovic & Ruel, 2017). Selon ces auteures, ces capacités jouent un rôle tant dans la détection, l'identification et la manipulation de l'information visuelle ainsi que la mémorisation des détails. Les offres de service, telles que conçues répondent donc à cette caractéristique de ces personnes, ce qui devrait permettre une plus grande compréhension des services.

Enfin, la recherche-développement s'inscrit dans une perspective d'accès à l'information pour tous. Un texte simplifié et illustré augmenterait la compréhension du message pour tous les citoyens, autant les personnes ayant un faible ou un haut niveau de littératie. D'abord, l'ajout d'images au texte simplifié aide la compréhension des personnes ayant un faible niveau de littératie alors que pour le deuxième groupe, sans être nécessaire à la compréhension, il semble que l'ajout d'images à un texte simplifié facilite une prise de décision éclairée (Meppelink, Smit, Buurman & Van Weert, 2015).

Conclusion

La recherche-développement est une méthodologie qui est bien adaptée aux recherches qui se font avec les parties prenantes. En effet, les séquences alternées de conception, d'illustration et de validation profitent de la proximité avec les parties prenantes et elles en facilitent les retombées concrètes. Ainsi, un matériel de présentation des services est maintenant disponible. Les offres de service illustrées et en langage simplifié⁴, validées par les parties prenantes, favorisent une plus grande compréhension de services dispensés aux personnes présentant une DI ou un TSA, à leur famille et aux proches, selon leur parcours de vie. Ces outils sont aussi pertinents et utiles aux intervenants, dans leurs interventions auprès d'eux.

Comme retombée, le matériel développé dans le cadre de cette recherche a contribué au déploiement d'une démarche visant l'élaboration d'un modèle de PI plus accessible et signifiant pour les personnes présentant une DI ou un TSA. Ainsi, la direction du service de réadaptation a soutenu l'élaboration d'un gabarit d'un PI qui utilise les personnages et les domaines d'intervention de chacun des parcours de vie. De plus, la préparation et le déploiement d'une formation ont été associés à cette démarche de PI accessible, notamment pour soutenir la rédaction d'objectifs qui soient plus compréhensibles par les personnes, tout en favorisant leur prise de parole lors de l'identification desdits objectifs.

Cette recherche comporte cependant quelques limites. Malgré l'effort de concevoir des offres de service accessibles et signifiantes, des phrases demeurent trop longues et des expressions sont encore trop complexes. Les offres pourraient être encore révisées et améliorées. Les parties prenantes ont cependant apprécié cet effort de réduction et de simplification, même imparfait. Pour certaines personnes, surtout celles présentant une DI, un accompagnement sera nécessaire pour favoriser une meilleure compréhension des offres. Toutefois, la juxtaposition des contenus textuels et illustrés a augmenté l'intérêt et le niveau de signifiante chez les participants. Enfin, la compréhension des offres de service n'a pas été vérifiée auprès d'autres personnes présentant une DI ou un TSA qui n'ont pas participé au projet. Une étude de l'application de ces offres de service pourrait faire l'objet d'une recherche à venir. Enfin, une démarche similaire pourrait être envisagée auprès d'un autre public cible, comme les familles vulnérables, les personnes immigrantes ou les personnes âgées en perte d'autonomie ou présentant des déficits cognitifs.

Références

- Alberto, P. A., Fredrick, L., Hughes, M., McIntosh, L., & Cihak, D. (2007). Components of visual literacy: Teaching logos. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 234-243. doi: 10.1177/10883576070220040501
- Avgerinou, M. D., Pettersson, R., & Sweden, T. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.
- Bailey, R., Willner, P., & Dymond, S. (2011). A visual aid to decision-making for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 37-46. doi: 10.1016/j.ridd.2010.08.008

⁴ Pour consulter le matériel, communiquez avec julie.ruel@uqo.ca

- Chinn, D. (2017). Review of Interventions to Enhance the Health Communication of People With Intellectual Disabilities: A Communicative Health Literacy Perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 345–359. doi: 10.1111/jar.12246
- Chinn, D., & Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health Expectations*, 20(6), 1189–1200. doi: 10.1111/hex.12520
- Cihak, D. F. (2007). Teaching Students with Autism to Read Pictures. *Research in Autism spectrum Disorders*, 1(4), 318-329.
- Codling, M., & Macdonald, N. (2008). User-friendly information: does it convey what it intends? *Learning Disability Practice*, 11(1), 12-17.
- Dionne, C., Chatenoud, C., & McKinnon, S. (2015). Familles de jeunes enfants présentant des incapacités intellectuelles : étude des besoins et du sentiment d'appropriation du pouvoir. *Enfance en difficulté*, 4, 5-26. doi : 10.7202/1036836ar
- Doak, L. G., & Doak, C. C. (2010). Writing for readers with a wide range of reading skills. *AMWA Journal: American Medical Writers Association Journal*, 25(4), 149-154.
- Dowse, R., Ramela, T., & Browne, S. H. (2011). An illustrated leaflet containing antiretroviral information targeted for low-literate readers: Development and evaluation. *Patient Education & Counseling*, 85(3), 508-515. doi: 10.1016/j.pec.2011.01.013
- Dowse, R., Ramela, T., Barford, K., & Browne, S. H. (2010). Developing visual images for communicating information about antiretroviral side effects to a low-literate population. *African Journal of Aids Research (AJAR)*, 9(3), 213-224. doi: 410.2989/16085906.2010.530172
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- Fordham, L., Gibson, F., & Bowes, J. (2012). Information and professional support: key factors in the provision of family-centred early childhood intervention services. *Child: Care, Health & Development*, 38(5), 647-653. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01324.x
- Gascon, H., & Germain, M. P. (2017). La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit, in : P. Beaupré, R. Laroui & M.-H. Hébert (Eds.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers* (pp. 121-134). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Girard, K., Miron, J., & Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62. doi : 10.7202/1026394ar
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hayles, E., Harvey, D., Plummer, D., & Jones, A. (2015). Parents' Experiences of Health Care for Their Children With Cerebral Palsy. *Qualitative Health Research*, 25(8), 1139-1154. doi: 10.1177/1049732315570122
- Hurtado, B., Jones, L., & Burniston, F. (2014). Is Easy Read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 822–829. doi: 10.1111/jir.12097

- Jacques, C., Jaquet, A., Chrétien, M., Stipanivic, A., & Ruel, J. (2017). « Je me prépare à l'emploi » pratique psychoéducative pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle de jeunes adultes autistes, in : M. Rousseau, J. Bourassa, N. Millette, & S. McKinnon (Eds.), *Pratiques psychoéducatives innovantes auprès des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme* (pp. 99-211). Montréal, Qc : Béliveau éditeurs.
- Johnson, M. O. (2011). The Shifting Landscape of Health Care: Toward a Model of Health Care Empowerment. *American Journal of Public Health*, 101(2), 265–270. doi: 10.2105/AJPH.2009.189829
- Jouët, E. (2013). Le projet Emilia: inclusion sociale par la formation des personnes vivant avec un trouble psychique. *Savoirs*, 31, 69-80.
- King, G., Williams, L., & Hahn-Goldberg, S. (2017). Family-oriented services in pediatric rehabilitation: a scoping review and framework to promote parent and family wellness. *Child: Care, Health and Development*, 43, 334-347. doi: 10.1111/cch.12435
- Leblanc, L., Robert, M., & Boyer, T. (2013). *Étude qualitative sur le contexte qui module l'expérience au contact des services. Volet 1 : Point de vue des parents d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme*. Rapport de recherche, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Meppelink, C. S., Smit E. G., Buurman, B. M., & Van Weert, J. C. (2015). Should We Be Afraid of Simple Messages? The Effects of Text Difficulty and Illustrations in People With Low or High Health Literacy. *Health Commun*, 30(12), 1181-1189. doi: 10.1080/10410236.2015.1037425
- Mitchell, W., & Sloper, P. (2002). Information that informs rather than alienates families with disabled children: developing a model of good practice. *Health & Social Care in the Community*, 10(2), 74-81. doi: 10.1046/j.1365-2524.2002.00344.x
- Mottron, L., Bouvet, L., Bonnel, A., Samson, F., Burack, J. A., Dawson, M., & Heaton, P. (2013). Veridical mapping in the development of exceptional autistic abilities. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37, 209-228.
- Oates, D. J., & Paashe-Orlow, M. K. (2009). Health Literacy Communication Strategies To Improve Patient Comprehension Of Cardiovascular Health. *Circulation*, 119(7), 1049-1051. doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.108.818468.
- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris : Éditions OCDE.
- O'Reilly, M., Karim, K., & Lester, J. (2014). Separating 'emotion' from 'the science': Exploring the perceived value of information for parents and families of children with autistic spectrum disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20(3), 500-514. doi: 10.1177/1359104514530735
- Organisation des Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

- Pelchat, D., & Lefebvre, H. (2003). Appropriation des savoirs parentaux dans la continuité des services pour les familles ayant un enfant atteint d'une déficience motrice cérébrale. *Éducation et francophonie*, 31(1), 130-146.
- Peregrin, T. (2010). Picture this: visual cues enhance health education messages for people with low literacy skills. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(4), 500-505.
- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2016). Quality versus quantity: The role of socioeconomic status on parent-reported service knowledge, service use, unmet service needs, and barriers to service use. *Autism*, 20(1), 106-115.
- Redmond, B., & Richardson, V. (2003). Just Getting on with it: Exploring the Service Needs of Mothers Who Care for Young Children with Severe/Profound and Life-Threatening Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(3), 205-218. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00165.x
- Ruel, J., Kass, B., Moreau, A. C., & Mbida-Mballa, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*. Gatineau : Pavillon du Parc. Repéré à http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/guide2011_000.pdf
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Alarie, L. (2015). Usages sociaux de la littératie et compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Éds.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 227-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Kass, B., Leclair Arvisais, L., & Baril, C. (2017). *Recherche développement pour augmenter l'accessibilité à l'information pour les usagers et leur famille*. Rapport de recherche. Gatineau, Québec : Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Kass, B., & Prud'homme, M. (2016a). Éléments clés, enjeux et retombées d'une démarche de rédaction inclusive réalisée avec des adultes ayant de très faibles compétences en littératie. *Revue Langage et littératie (Language & Literacy)*, 18(2), 113-131. Repéré à <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/28354/20831>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Kass, B., & Prud'homme, M. (2016b). La rédaction inclusive : démarche participative à privilégier auprès de personnes ayant de faibles compétences en littératie. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), 181-196. Repéré à <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2016-vol-3-2-ruel-moreau-kass-prudhomme-2.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Ndengeyingoma, A. & Allaire, C. (2018-Soumis). Rendre intelligibles les informations en santé pour mieux informer les personnes ayant de compétences réduites en littératie. *Revue Repères-Dorif*.
- Samuel, P. S., Hobden, K. L., Leroy, B. W., & Lacey K. K. (2012). Analysing family services needs of typically underserved families in the USA. *Journal of intellectual disability research*, 56(1), 111-128.
- Samson, F., Mottron, L., Soulières, I., & Zeffiro, T. A. (2011). Enhanced visual functioning in autism: An ALE meta-analysis. *Hum Brain Mapp*, 33, 1553-1581.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, in : T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sadowski, C. A. (2011). Providing health information to older adults. *Clinical*

- Gerontology*, 21, 55–66. doi: 10.1017/S0959259810000316
- Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016). The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13, 297–310. doi: 10.1111/jppi.12201
- Tijus, C., Barcenilla, J., Cambon de Lavalette, B., & Meunier, J. G. (2007). The design, understanding and usage of pictograms, in: D. Alamargot, P. Terrier & J. M. Cellier (Eds.), *Improving the production and understanding of written documents in the workplace* (pp.17-32). Amsterdam: Elsevier Publishers.
- Wallace, L. S., Zite, N. B., & Homewood, V. J. (2009). Making Sense of Home Pregnancy Test Instructions. *Journal of Women's Health*, 18(3), 363-368. doi: 10.1089/jwh.2008.0985

Biographies des auteurs

Julie Ruel, professeur associée à l'UQO, est également chercheuse associée au Centre intégré de santé et de service sociaux de l'Outaouais. Cette association lui permet de mener des recherches ancrées aux besoins des milieux de pratique, notamment pour les services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme ou ayant des limitations en littératie. Ses intérêts de recherche portent principalement sur les compétences que les milieux et les services doivent développer pour mieux informer les personnes aux compétences limitées en littératie.

André C. Moreau, professeur chercheur à l'UQO, s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages et les environnements éducatifs inclusifs; ses recherches et publications traitent des thèmes de l'enseignement spécialisé, du développement de compétences en littératie, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. La recherche-action lui permet de comprendre ces relations entre apprentissage et enseignement en contexte d'inclusion d'apprenants à risque ou vivant avec des limitations en littératie.

Francine Julien-Gauthier, Ph.D est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur le développement et l'éducation des personnes ayant des incapacités, de l'enfance à l'âge adulte. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en troubles du spectre de l'autisme (CIUSSS MCQ) et membre fondateur de l'Association internationale pour la promotion et la diffusion de la recherche sur la résilience (Resilio).

Lucie Leclair Arvisais a une formation en psychologie et en travail social. Elle a travaillé dans le secteur de la déficience intellectuelle pendant plus de 30 ans et est présentement chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais. Son parcours professionnel lui a permis de participer à des projets de recherche, notamment en ce qui a trait à la participation des familles et à l'accès à l'information.

Catherine Baril est psychoéducatrice et elle occupe actuellement un poste de Spécialiste en activités cliniques au CISSS de l'Outaouais. Elle œuvre depuis plusieurs années auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme

et leurs familles. Elle contribue à des recherches qui concernent ces personnes puisqu'elle veut mieux répondre à leurs besoins. Elle s'intéresse entre autres aux mesures à déployer afin de mieux les informer.