

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉTUDE DE CAS SUR LES TENSIONS DURANT UNE PLANIFICATION
COLLABORATIVE DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ARTICULANT DES
NOTIONS DE GRAMMAIRE ET L'ÉCRITURE D'UN TEXTE D'OPINION

PAR

SARAH GAGNON-BISCHOFF

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ AU

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

NOVEMBRE 2021

©SARAH GAGNON-BISCHOFF, 2021

Sommaire

Ce mémoire provient du désir d'enseigner les composantes du français, notamment la grammaire et l'écriture, par l'articulation, alors que les pratiques enseignantes demeurent souvent décontextualisées (Chartrand, 2017). Puisque l'articulation se prévoit dès la phase de planification, notre recherche se concentre sur cette étape importante. L'objectif de notre étude de cas est de comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignantes en 4^e et en 5^e secondaire influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. Plus spécifiquement, il s'agira d'identifier les tensions, relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, se manifestant dans leur discours lors des entrevues; puis d'identifier les tensions se manifestant dans leur discours lors de séances de planification des dispositifs didactiques; et enfin, d'analyser les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors des séances de planification.

Nous avons opté pour une méthodologie qualitative, notamment une analyse de contenu des entrevues semi-dirigées, des enregistrements audios des rencontres d'équipe et de la planification écrite des dispositifs. Les résultats montrent que les tensions présentes dans le processus de planification relèvent davantage de l'enseignement relatif à la grammaire, plus spécifiquement pour ce qui a trait à la sélection des contenus à enseigner qui a été grandement influencé par les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que celles entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible pour l'enseigner. Les préoccupations exprimées par les enseignantes nous ont permis d'accéder à leur réalité, et de mettre en lumière l'importance pour tout acteur en éducation, notamment chercheurs et conseillers pédagogiques, de revoir certains contenus grammaticaux avant de planifier avec une équipe enseignante.

Remerciements

« On n'a jamais fini d'apprendre le français, car l'apprentissage de la langue et de la culture est un processus de complexification infinie et d'imprégnation lente. »

(Simard, Dolz, Dufays et Garcia-Debanc, 2010, p. 102)

Plusieurs personnes méritent toute ma reconnaissance, puisque sans elles, je n'aurais pu mener à terme mes études à la maîtrise. Je remercie d'abord sincèrement François Vincent, mon directeur de mémoire, qui a su m'épauler durant toutes ces années. Ses conseils, son écoute, sa patience et ses encouragements m'ont permis de pousser mes réflexions toujours plus loin. Sans son soutien continu, ce mémoire n'aurait pu exister. Je tiens également à remercier les membres du comité d'évaluation, Judith Émery-Bruneau et Vincent Boutonnet, pour leur lecture rigoureuse de mon projet et pour leurs précieux commentaires. J'aimerais aussi remercier Freud Guedou pour m'avoir assistée dans la vérification du codage. Je remercie également du fond du cœur les enseignantes ayant participé à ma recherche. C'est grâce à leur implication, leur temps et leur générosité que j'ai pu réaliser mon projet. Je suis aussi reconnaissante au CRIFPE-UQO pour son soutien financier.

J'aimerais finalement remercier sincèrement tout mon entourage. À ma famille et à mon conjoint qui m'ont insufflé des encouragements quotidiens. Sans leur présence et leur patience dans les moments plus difficiles, je n'aurais pas eu le courage de continuer. Enfin, à mes ami.e.s et à mes collègues qui étaient à l'écoute et qui ont cru en mon projet, merci infiniment.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux.....	x
1 Chapitre I : La problématique.....	3
1.1 Pratiques enseignantes en classe de français : peu de changement.....	4
1.1.1 De la grammaire traditionnelle à la grammaire dite « renouvelée ».....	5
1.2 Hypothèses expliquant le manque d’articulation dans la pratique.....	6
1.3 Énoncé du problème et objectifs de la recherche.....	9
2 Chapitre II : Le cadre conceptuel.....	12
2.1 Planification.....	12
2.1.1 Planification collaborative.....	13
2.1.2 Processus dynamique et réflexif de la planification.....	14
2.1.3 Foyers de préoccupation.....	15
2.1.4 Facteurs influençant la planification.....	19
2.1.5 Dilemmes d’enseignement.....	22
2.1.6 Dispositif didactique.....	25
2.2 Articulation grammaire-écriture.....	26

2.2.1	Distinction entre articulation et décloisonnement	27
2.2.2	Grammaire : un concept polysémique	28
2.2.3	Écriture : un outil de communication	29
2.2.4	Implications didactiques à privilégier pour favoriser l’articulation	30
2.2.5	Propositions didactiques d’articulation récurrentes.....	32
3	Chapitre III : La méthodologie.....	37
3.1	Paradigme interprétatif et étude de cas.....	37
3.2	Contexte et participantes	39
3.3	Déroulement de la recherche	40
3.3.1	Description des pratiques enseignantes	40
3.3.2	Planification des dispositifs didactique	41
3.4	Outils de collecte de données	42
3.4.1	Entrevues individuelles semi-dirigées	43
3.4.2	Enregistrement audio des rencontres d’équipe.....	44
3.4.3	Planification écrite de dispositifs didactiques	46
3.5	Traitement et analyse des données qualitatives.....	47
3.5.1	Analyse des entrevues individuelles semi-dirigées	47
3.5.2	Analyse de l’enregistrement des rencontres d’équipe	49
3.5.3	Analyse de la planification écrite des dispositifs didactiques	50
3.5.4	Triangulation des données	51

3.6	Considérations éthiques	52
3.7	Limites de la recherche.....	53
4	Chapitre IV : Les résultats de la recherche	56
4.1	Résultats issus des entrevues	56
4.1.1	Tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire	56
4.1.2	Tensions relatives aux pratiques enseignantes d'écriture.....	62
4.2	Résultats issus des rencontres d'équipe.....	67
4.2.1	Tensions liées aux dilemmes d'enseignement de la grammaire.....	67
4.2.2	Tensions liées aux dilemmes d'enseignement de l'écriture	71
4.2.3	Description des propositions didactiques d'articulation.....	74
4.3	Triangulation des données	78
4.3.1	Similitudes et divergences au sein des entrevues et des rencontres	79
4.3.2	Propositions didactiques : tensions ou foyers de préoccupation?.....	81
5	Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche.....	86
5.1	La grammaire au cœur des tensions présentes dans la planification	86
5.1.1	Sélection des contenus grammaticaux : phrases subordonnées éliminées	87
5.1.2	Métalangage parfois incohérent des participantes.....	92
5.2	Influence des évaluations dans les décisions des enseignantes	96
5.2.1	Évaluations préétablies délimitent les dispositifs didactiques.....	96
5.2.2	Une consolidation des pratiques enseignantes existantes.....	97

5.3	Poids décisionnel des enseignantes au sein de l'équipe	99
5.3.1	Interventions décisives de l'enseignante E2	99
5.3.2	Expertise développée chez l'enseignante E2	100
5.4	Récapitulatif des constats	101
5.5	Limites et retombées de la recherche	102
5.5.1	Limites de la recherche	102
5.5.2	Retombées de la recherche	103
6	Conclusion	107
	Références	111
	Appendice A. Synthèse des propositions didactiques d'articulation grammaire-écriture	119
	Appendice B. Guide des entrevues individuelles semi-dirigées	120
	Appendice C. Gabarit de la planification des dispositifs didactiques	122
	Appendice D. Grille d'analyse des entrevues et des rencontres	124
	Appendice E. Grille d'analyse de la planification écrite des dispositifs didactiques	127
	Appendice F. Planification écrite des dispositifs didactiques	128
	Annexe A. Échantillon de données brutes	133
	Annexe B. Tableaux des tensions manifestées lors des entrevues	135
	Annexe C. Tableaux des tensions manifestées lors de la planification	136
	Annexe D. Propositions didactiques d'articulation manifestées lors de la planification	137
	Annexe E. Tableaux des contenus d'enseignement ciblés aux rencontres	139

Annexe F. Description des manifestations des propositions didactiques d'articulation dans la planification écrite	140
Annexe G. Propositions didactiques d'articulation retenues ou écartées.....	142
Annexe H. Critères de classification de Chartrand et de Gagnon (2016).....	143

Liste des figures

Figure 1. Illustration de la planification, inspirée de Bergeron (2018); Simard et al. (2010); Wanlin (2009).....	24
---	----

Liste des tableaux

Tableau 1 Dilemmes d’enseignement définis par Wanlin (2009)	23
Tableau 2 Synthèse des propositions didactiques d’articulation à considérer dans la planification de dispositifs articulant la grammaire et l’écriture	35
Tableau 3 Données sociodémographiques des enseignantes participantes	39
Tableau 4 Énoncés codés par tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire	135
Tableau 5 Énoncés codés par tensions relatives aux pratiques enseignantes d’écriture	135
Tableau 6 Nombre d’encodage par tensions relatives aux dilemmes d’enseignement de la grammaire	136
Tableau 7 Nombre d’encodage par tensions inhérentes aux dilemmes d’enseignement de l’écriture	136
Tableau 8 Énoncés codés par catégorie de propositions didactiques d’articulation	137
Tableau 11 Énoncés codés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant de l’organisation de situations d’enseignement-apprentissage	137
Tableau 12 Énoncés encodés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant du rôle de l’enseignante	138
Tableau 13 Énoncés encodés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant du rôle des élèves	138
Tableau 9 Contenus d’enseignement ciblés à la première rencontre par les enseignantes participantes	139
Tableau 10 Contenus d’enseignement ciblés à la fin de la deuxième rencontre	139
Tableau 14 Propositions didactiques d’articulation retenues ou écartées dans la planification écrite	142
Tableau 15 Critères de classification des phrases subordonnées d’après Chartrand et Gagnon (2016, p. 206)	143

Notre recherche, s'inscrivant dans le domaine de la didactique du français, plus spécifiquement en didactique de la grammaire et de l'écriture, porte sur le travail de planification d'une équipe enseignante pour construire des dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. Notre intérêt a pris naissance à partir de notre expérience et de nos observations en classe : à tous les niveaux du secondaire, les élèves sont nombreux à éprouver des difficultés à mobiliser leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture. Le réinvestissement des connaissances grammaticales ne se fait pas naturellement : il revient donc à l'enseignante de le prévoir dès la phase de planification.

L'acte de planifier comporte son lot de défis, puisque les enseignantes ont des préoccupations multiples et variées et font face à des dilemmes d'enseignement, c'est-à-dire des situations problématiques qui vont mener à des prises de décisions. Différentes tensions (définies dans le chapitre deux) régissent les dilemmes d'enseignement et représentent une voie pour comprendre comment elles influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. Puisque les pratiques enseignantes en français changent peu depuis des décennies (Chartrand et Lord, 2010), il demeure pertinent de chercher à comprendre quelles sont les réelles tensions que vivent les enseignantes lorsqu'elles planifient.

Pour commencer, ce mémoire présentera une problématique entourant l'enseignement de la grammaire et de l'écriture (chapitre 1). Ensuite, le cadre conceptuel définira les concepts figurant au sein de nos objectifs (chapitre 2), notamment les concepts de la planification, dont les dilemmes d'enseignement font partie, et de l'articulation grammaire-écriture. Par la suite, nous présenterons notre méthodologie et notre type de recherche s'inscrivant dans une recherche qualitative, soit l'étude de cas (chapitre 3). Enfin, les résultats issus des entrevues, des rencontres

de planification et de la planification écrite des dispositifs seront décrits (chapitre 4), avant de faire place à la discussion (chapitre 5) qui détaillera les constats ainsi que les retombées et les limites de la recherche.

1 Chapitre I : La problématique

Malgré les efforts constants des enseignantes qui, à travers l'Occident francophone, concentrent une bonne part de leur enseignement à la grammaire (Chartrand, 2017; Gagnon et Bulea Bronckart, 2017; Lord, 2012), les élèves éprouvent toujours de la difficulté à mobiliser leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture (MELS 2012; Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose, 2016). Au Québec, ces lacunes, présentes dès le début de la scolarité, se manifestent toujours à la fin du secondaire (Lord, 2012) : les apprenants ont encore du mal à appliquer les règles générales régissant la langue française dans leurs textes (Boivin et Pinsonneault, 2018; Chartrand, 2017; MELS, 2012). Ainsi, dans une tâche d'écriture, des contenus grammaticaux relatifs à la ponctuation, à la structure de phrases ou aux accords régis par le sujet, représentent toujours un défi de taille à la fin du deuxième cycle du secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2018).

Ces difficultés préoccupent particulièrement les enseignantes (Lord, 2012). Ce souci se manifeste par le temps consacré, en classe, à la grammaire. Bien que ce temps varie d'une classe de français à l'autre, des activités de grammaire y sont prévues hebdomadairement (Chartrand et Lord, 2010; Chartrand et Lord, 2013).

Pour la communauté scientifique, quoique les finalités de l'enseignement grammatical soient encore discutables (Dolz et Schneuwly, 2009; Gagnon et Bulea Bronckart, 2017), un « relatif consensus » (Chartrand, 2017, p. 211) y est établi. D'une part, la compréhension minimale du système de la langue représente en soi une finalité (Chartrand, 2013; Chartrand, 2017). D'autre part, les savoirs grammaticaux devraient être au service des compétences en

lecture, en écriture et en communication orale (Chartrand, 2013; Chartrand, 2017; Gourdet, 2020; Lord, 2012).

Pour le corps enseignant, la grammaire est perçue à des fins utilitaires : elle vise, en écriture, la maîtrise des normes du français écrit, plus spécifiquement la maîtrise de l'orthographe (Chartrand, 2017).

1.1 Pratiques enseignantes en classe de français : peu de changement

Les pratiques enseignantes du français au Québec changent peu depuis 40 ans. C'est le constat qui émane des déclarations de pratiques successives de Patrice (1978), de Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) ainsi que de Chartrand et Lord (2010; 2013). Un constat similaire en France s'est dégagé d'une enquête ministérielle réalisée en 2012 chez les enseignants en CM2¹ qui, pour la majorité, enseignent encore la grammaire selon les démarches traditionnelles de mémorisation d'explications sémantiques de la langue, puis d'application dans des exercices (Gourdet, 2020).

Malgré le tournant, dans les années 1990, au Québec, vers la grammaire dite « nouvelle » (Nadeau et Fisher, 2006), « rénovée » (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016) ou « moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2018), les pratiques restent les mêmes, nonobstant ce renouveau qui implique des modifications des contenus et des approches de l'enseignement grammatical (Bulea Bronckart et Bronckart, 2017).

¹ Le CM2 équivaut à la 5^e année du primaire au Québec.

1.1.1 De la grammaire traditionnelle à la grammaire dite « rénovée »

La grammaire traditionnelle insistait sur l'importance d'apprendre l'orthographe française (Chervel, 1977; Simard et al., 2010). Ce système d'analyse privilégiait des explications sémantiques floues axées sur les exceptions et les irrégularités de la langue (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). Un tel enseignement « a souvent été critiqué parce qu'il constituait un instrument de sélection, donc de discrimination sociale » (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 43). Cette manière d'aborder la langue française tendait ainsi vers l'élitisme, au détriment de classes sociales moins privilégiées (Chartrand et al., 2016; Lahire, 2008).

Les critiques et les réformes sur l'enseignement grammatical ne datent d'ailleurs pas d'hier. En Europe, linguistes et pédagogues se prononcent, dès le début du XX^e siècle, quant aux irrégularités de la langue française, comme le souligne le linguistique français Ferdinand Brunot (1908, cité dans Bronckart, 2016, p. 8) : ce dernier critique la grammaire qui est « mal » enseignée et qui comporte des « abstractions incompréhensibles, [des] définitions prétentieuses et néanmoins plus souvent vides, [des] règles fausses, [et des] énumérations indigestes ».

Quant à la grammaire rénovée, elle cherche entre autres mettre à l'écart la discrimination sociale, en insistant sur les grandes régularités du système de la langue. La langue est maintenant perçue comme un système basé sur une logique syntaxique et non une panoplie d'exceptions expliquées d'après des raisonnements sémantiques (Simard et al., 2010).

De nouveaux contenus sont utilisés dans ce renouveau grammatical, tels que *groupe*, *fonction*, *manipulation syntaxique*, *complément de phrase* et *grammaire du texte* (Chartrand, 2011; Chartrand et al., 2016). Ce nouveau métalangage issu de la grammaire rénovée figure d'ailleurs dans les prescriptions ministérielles québécoises depuis 1995 (Chartrand, 2011). De

plus, de nouvelles démarches sont à préconiser pour l'apprentissage de la grammaire. Ce changement de posture engage les élèves à développer un rapport à la langue en réfléchissant à son fonctionnement à l'aide d'outils d'analyse (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016), tels que la phrase de base et les manipulations syntaxiques (Chartrand et al., 2016).

Les innovations didactiques visent aussi une meilleure articulation entre la grammaire et l'écriture : des liens plus clairs entre la grammaire et les textes sont valorisés pour avoir des retombées autant sur le plan de l'apprentissage de la grammaire que celui de l'écriture (Gagnon et Bulea Bronckart, 2017). Malgré les prescriptions ministérielles combinant grammaire et écriture, et suggérant l'articulation (MELS, 2006, 2007, 2011), les pratiques enseignantes restent similaires à celles mises en œuvre depuis plusieurs années : les élèves ne sont donc pas nécessairement amenés à comprendre l'apport de la grammaire à l'écriture (Lord, 2012). Toutefois, cet enseignement décontextualisé n'explique pas à lui seul les difficultés grammaticales présentes en contexte d'écriture.

1.2 Hypothèses expliquant le manque d'articulation dans la pratique

Bien que les didacticiens aient insisté sur l'importance d'articuler l'écriture et la grammaire (Boivin et Pinsonneault, 2014; Chartrand, 2011; Vaubourg, 2015b), quelles raisons expliqueraient le manque d'articulation dans les pratiques enseignantes? Plusieurs explications peuvent être avancées.

D'abord, peu de ressources didactiques sont conçues spécifiquement pour favoriser l'articulation. Il existe tout de même des prescriptions pour les enseignantes en matière d'articulation de la grammaire aux autres composantes du français, notamment la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) qui est construite de manière à articuler les savoirs

grammaticaux aux modes de discours et aux genres textuels (ex. : les phrases subordonnées peuvent venir appuyer l'argumentation dans un texte d'opinion argumentée). D'autres ressources complémentaires existent aussi. Un document portant sur les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires propose des contenus grammaticaux spécifiques à certains genres textuels (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Ou encore, des ressources en ligne suggèrent du matériel didactique pour les enseignantes du primaire et du secondaire (Chartrand, 2016c; Falardeau, s. d.; Université Laval, 2019; Vincent, 2016). Or, ces outils restent encore peu nombreux.

L'articulation peut également s'avérer un travail complexe pour les enseignantes, puisqu'elle sollicite une démarche exigeante sur le plan cognitif (Boivin et Pinsonneault, 2018; Saddler et Graham, 2005). Elle implique un travail de réflexion dès le processus de planification (Marmy Cusin, 2017). En effet, c'est lors de la planification que la plupart des décisions sont prises relativement aux contenus à enseigner, à l'organisation du déroulement de périodes d'enseignement de même qu'aux démarches d'enseignement envisagées (Altet, 2013; Wanlin, 2009). Pour prendre ces décisions, les enseignantes peuvent faire face à certaines situations problématiques – des dilemmes d'enseignements – caractérisées par différents types de tensions (Wanlin, 2009) qui seront d'ailleurs détaillés dans le chapitre subséquent.

Plusieurs raisons sous-tendent l'importance d'articuler la grammaire et l'écriture. Sur le plan motivationnel, les élèves seraient plus aptes à distinguer l'apport de la grammaire aux pratiques discursives (Chartrand et Boivin, 2004). L'articulation les amènerait aussi à maîtriser les règles et les normes écrites régissant la langue (Boivin et Pinsonneault, 2014; Chartrand et Boivin, 2004; Marmy Cusin, 2017), ce qui caractérise une des finalités poursuivies par l'enseignement grammatical (Chartrand, 2013; Chartrand, 2017). Enfin, l'arrimage de savoirs

relevant de la grammaire à ceux des textes représenterait une solution à certains problèmes d'écriture chez les apprenants (Chartrand et Boivin, 2004). En outre, l'enseignement par les genres textuels, point nodal de l'enseignement du français selon Chartrand et al. (2015), rendrait plus cohérents et efficaces les enseignements comme les apprentissages des élèves (Marmy Cusin, 2017).

Pour aspirer à tout changement à l'école, il est nécessaire que les enseignantes aient une volonté de changer et que les changements concordent avec les multiples contraintes de leur milieu de travail (Chartrand, 2011). Si nous aspirons à ce que les enseignantes articulent davantage les contenus grammaticaux aux contenus discursifs dans leur enseignement, le travail à réaliser par les chercheurs prend naissance dès la phase de planification, puisque c'est à cette étape que les réflexions entourant l'articulation s'entament (Marmy Cusin, 2017).

L'analyse des tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement représente une avenue intéressante afin de comprendre les choix que les enseignantes effectuent lorsqu'elles planifient, notamment la nature des éléments pris en considération pour élaborer des dispositifs didactiques. Le travail de planification de dispositifs didactiques privilégiant l'articulation de la grammaire et de l'écriture mérite donc d'être approfondie sous l'optique des tensions intervenant dans ce processus, puisque cette perspective permettrait d'éclairer les enjeux réels présents dans les pratiques enseignantes. À notre connaissance, ce travail d'analyse n'a pas encore été étudié. Certes, l'équipe de recherche dirigée par Dolz et Gagnon (2018) a réalisé un travail substantiel sur les pratiques relatives à l'enseignement de la production écrite chez les formateurs, notamment sur l'articulation de certains objets grammaticaux (orthographe, lexique, syntaxe) et de l'écriture qui demeure encore un défi. Toutefois, cette recherche se concentrerait uniquement sur les formateurs suisses, et non sur les personnes enseignantes du secondaire

québécois. Il importe alors de mettre en lumière les objets de tensions rencontrés lors de la planification par des enseignantes de français du secondaire.

Les constats relatifs au peu d'articulation dans les pratiques enseignantes, de même qu'à la quasi-inexistence de recherches sur les tensions impliquées dans le processus de planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture nous amènent à nous poser la question suivante : comment les tensions liées aux dilemmes d'enseignement influencent-elles la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture?

1.3 Énoncé du problème et objectifs de la recherche

Il convient de réitérer quelques prémisses à nos objectifs de recherche, notamment :

- ❖ Les enseignantes sont préoccupées par les difficultés grammaticales des élèves en écriture ;
- ❖ Le manque d'articulation dans l'enseignement des contenus grammaticaux et discursifs persiste ;
- ❖ Peu d'exemples d'outils didactiques sont disponibles pour privilégier l'articulation grammaire-écriture ;
- ❖ Les recherches portant sur les tensions présentes dans le processus de planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture sont quasi-inexistantes.

Notre objectif général (OG) est de comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignantes en 4^e et en 5^e secondaire influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture.

Plus spécifiquement, trois objectifs spécifiques (OS) structurent la présente recherche :

OS1 : Identifier les tensions, relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, se manifestant dans leur discours;

OS2 : Identifier les tensions se manifestant lors de séances collaboratives de planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture.

OS3 : Analyser les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors des séances de planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture.

Notre étude de cas permettra de construire de nouvelles connaissances utiles aux sciences de l'éducation, en l'occurrence une compréhension des tensions présentes pendant le processus de planification de dispositifs visant l'articulation de la grammaire et de l'écriture au sein d'une équipe enseignante. Le cadre théorique portant sur les tensions (Wanlin, 2009) n'a pas encore été utilisé dans le champ de la didactique de la grammaire et de l'écriture, alors qu'il permet d'expliquer les écarts entre les discours théoriques relatifs à l'articulation et la pratique. Pour les enseignantes participant à la recherche, cette dernière leur offrira l'occasion de s'approprier certaines propositions didactiques d'articulation (définies dans le chapitre subséquent) à intégrer dans leurs pratiques. Le travail de planification collaborative leur fournira un exemple concret d'un dispositif articulant grammaire et écriture. L'étude vise également à donner un sens à leur réalité et aux préoccupations que les enseignantes exprimeront relativement à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Notre recherche se veut ainsi un premier pas vers une transformation de leurs pratiques, en enracinant des réflexions entourant l'articulation de la grammaire et de l'écriture dès la phase de planification. Pour les conseillers

pédagogiques et les didacticiens, les données fournies au sein de cette recherche leur permettront d’orienter leurs interventions pour soutenir les enseignantes dans leurs pratiques, en considérant les tensions possibles qui influencent leurs décisions pendant la planification.

Cette étude de cas nécessite de définir les concepts de planification – incluant celui de dilemme d’enseignement – et de l’articulation grammaire-écriture afin d’établir leurs relations au regard des objectifs de la recherche. Par conséquent, le cadre conceptuel présentera les définitions de chacun de ces concepts et les dimensions qui les composent.

2 Chapitre II : Le cadre conceptuel

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, il importe de définir les concepts qui y sont impliqués. Nous avons organisé le cadre conceptuel autour de deux grands concepts; 1) la planification, qui inclut notamment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement; 2) l'articulation grammaire-écriture, qui définit d'abord la grammaire et l'écriture, puis les implications didactiques d'articulation et les propositions didactiques récurrentes dans la littérature scientifique.

2.1 Planification

La planification constitue une partie fondamentale du travail de l'enseignante (Altet, 2013; Darimont, 2013; Dessus, 2000; Dufays, Bouhon, De Kesel et Plumet, 2013). Elle figure notamment parmi les compétences professionnelles importantes pour toute enseignante, soit celle de « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 75). Le travail de planification comporte d'ailleurs plusieurs niveaux concomitants (Dufays et al., 2013). En effet, les enseignantes planifient en fonction des « espaces temporels (planification annuelle, périodique, hebdomadaire, quotidienne, à long et à court termes) » et des « unités de contenus (chapitre et séquences d'activités) » (Wanlin, 2009, p. 92). En didactique du français, les unités de contenus font traditionnellement référence à des genres textuels déterminés ou d'autres savoirs spécifiques en grammaire, en écriture, en lecture ou en communication orale (Simard et al., 2010). Par exemple, une unité de contenu pourrait être, en 4^e secondaire, une séquence sur la nouvelle, dans laquelle les élèves seraient amenés à apprendre les caractéristiques de ce genre

littéraire à travers la lecture et l'écriture de nouvelles. Comme contenu grammatical, le système verbal du passé pourrait être travaillé au sein de ce genre textuel.

Planifier peut représenter un travail exécuté de manière individuelle, tout comme il peut plutôt résulter d'un travail collaboratif (Darimont, 2013). Puisque cette recherche se concentre sur la planification de dispositifs dans une équipe enseignante, il importe d'approfondir l'aspect collaboratif de la planification.

2.1.1 Planification collaborative

La planification collaborative invite les enseignantes, habituellement issues du même niveau d'enseignement, à planifier en commun des situations d'enseignement-apprentissage balisant les unités de contenu (Darimont, 2013). Elle représente une occasion d'apprentissage pour les enseignantes, car il s'agit d'un moment propice pour échanger sur leurs pratiques, les contenus à enseigner, la progression des apprentissages et les évaluations (Darimont, 2013; Fernandez et Tosio, 2009).

La planification collaborative possède toutefois son lot de défis. En effet, sur le plan personnel, planifier en équipe peut amener une remise en question de ses pratiques enseignantes personnelles (Darimont, 2013). La collaboration nécessite une ouverture quant aux propositions des collègues qui peuvent parfois diverger des habitudes ancrées dans les pratiques individuelles (Fernandez et Tosio, 2009). Les choix d'équipe peuvent également amener des enseignantes à faire des deuils quant à leurs préférences personnelles (Darimont, 2013). Par exemple, une enseignante pourrait avoir mis beaucoup de temps et d'énergie dans l'élaboration d'une séquence axée sur une thématique qui lui tient à cœur, pour ensuite devoir l'abandonner en raison de choix collectifs. En outre, pour qu'un travail de collaboration soit efficace au sein

de l'équipe, il importe que les enseignantes entretiennent des relations interpersonnelles cordiales et qu'elles fassent preuve d'ouverture quant aux propositions de leurs collègues (Darimont, 2013; Fernandez et Tosio, 2009).

Bref, la planification collaborative peut entraîner certains conflits d'intérêts, d'idées ou de pouvoir au sein de l'équipe, mais elle procure également un lieu d'échanges fort enrichissant pour les enseignantes qui désirent bien se prêter à l'exercice (Fernandez et Tosio, 2009). Que la planification soit collaborative ou individuelle, elle implique un processus de réflexions dynamique.

2.1.2 Processus dynamique et réflexif de la planification

L'acte de planifier ne se résume pas aux traces écrites laissées par les enseignantes (Scheepers, 2013). Au contraire, le processus de planification se caractérise notamment par son aspect dynamique et réflexif :

L'acte de planification est une tâche complexe et multidimensionnelle qui exige de l'enseignant[e] qu'[elle] pense à une multitude d'éléments interconnectés (foyers) en fonction d'une myriade de conditions interreliées (facteurs). Ce processus cognitif consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe, afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des élèves (dilemmes) (Wanlin, 2009, p. 121).

Pour planifier, l'enseignante doit prendre une multitude de décisions (Altet, 2013). Bergeron (2018) spécifie que la planification représente une résolution de problèmes : elle « ne peut se réduire à une somme de décisions séquentielles ; ce processus continu aux frontières nébuleuses suppose de prendre des décisions dans un contexte incertain et changeant, alors qu'aucune solution exacte n'est possible » (Bergeron, 2018, p. 98). Ainsi, pour une même unité de contenu — par exemple, pour l'enseignement de la nouvelle —, deux enseignantes pourraient considérer des foyers de préoccupation différents ou semblables ; seraient influencés par des

facteurs qui leur sont propres — personnels ou inhérents à des contextes — ; et seraient confrontés à des dilemmes d'enseignement qui viendraient les influencer dans leurs décisions.

2.1.3 Foyers de préoccupation

Lorsque les enseignantes planifient, ces dernières réfléchissent à une panoplie d'éléments à prendre en considération dans leur enseignement (Altet, 2013; Bergeron, 2018; Dufays et al., 2013). Wanlin (2009) nomme ces éléments les « foyers de préoccupation ». En voici les principaux, tels que présentés par Wanlin (2009), pouvant se manifester lors d'une planification à moyen terme, soit sur quelques semaines, ce qui est l'objet de cette recherche : la sélection des contenus à enseigner; l'organisation-répartition des contenus au fil de l'année scolaire; les objectifs d'enseignement, les stratégies d'enseignement à mettre en place; la « séquenciation » et l'organisation-répartition temporelle des contenus; l'évaluation des performances; la rencontre des besoins individuels des élèves; et, enfin, le matériel didactique.

2.1.3.1 Sélection des contenus à enseigner

Les unités de contenu général à enseigner sont couramment choisies lors de la planification annuelle. Néanmoins, une révision de ces choix s'impose régulièrement au courant de l'année scolaire, lorsque les enseignantes planifient à moyen et à court terme (Wanlin, 2009). En didactique du français, cette sélection se manifeste dans le choix du genre textuel, des caractéristiques qui lui sont rattachées (Chartrand et al., 2015), ainsi que tout autre savoir relatif à la grammaire, à la lecture, à l'écriture et à la communication orale (Simard et al., 2010).

2.1.3.2 Organisation-répartition des contenus au fil de l'année scolaire

Ce foyer de préoccupation reflète la manière d'organiser les unités de contenus à travers une année scolaire (Wanlin, 2009). Dans le système scolaire québécois, les enseignantes au secondaire répartissent les contenus à enseigner à travers trois étapes, s'étalant du mois de septembre à juin. Elles se basent principalement sur la *Progression des apprentissages* (2011) ainsi que le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006, 2007) afin de planifier les contenus à répartir dans l'année, selon le niveau scolaire enseigné.

2.1.3.3 Objectifs d'enseignement

En planifiant, les enseignantes réfléchissent également aux finalités de leur enseignement (Altet, 2013), mais celles-ci ne sont pas nécessairement examinées dès le début d'une planification : « les décisions de planification des enseignant[e]s ne suivent pas toujours un parcours linéaire au départ d'une spécification des objectifs : les objectifs sont plutôt une décision de planification relativement peu importante » (Wanlin, 2009, p. 97). Bien que les enseignantes ne pensent pas impérativement aux objectifs d'enseignement dès le début de leur planification, elles auraient avantage à le faire, selon Wanlin (2009), afin d'orienter les apprentissages des élèves.

2.1.3.4 Stratégies d'enseignement à mettre en place

Les enseignantes anticipent aussi les stratégies d'enseignement à mettre en place dès la phase de planification (Altet, 2013; Wanlin, 2009), soit la manière de piloter les situations d'enseignement-apprentissage, l'organisation structurelle de l'environnement d'apprentissage et les démarches à privilégier en fonction des unités de contenus ciblés (Wanlin et Crahay, 2012). Il s'agit d'une préoccupation importante pour elles : elles « [analysent] les différentes

stratégies d'enseignement possibles, [prennent] des décisions en combinant les informations et [émettent] des hypothèses sur les causes probables des comportements des apprenants » (Wanlin, 2009, p. 114). Pendant la planification, les enseignantes accordent somme toute une importance aux stratégies d'enseignement à mettre en place (Wanlin et Crahay, 2012).

2.1.3.5 « Séquenciation » et organisation-répartition temporelle des contenus

Ce foyer renvoie aux réflexions des enseignantes quant à la répartition temporelle du pilotage des séances d'enseignement (Wanlin, 2009) : elles se préoccupent de la façon d'organiser les unités de contenus à enseigner en fonction du temps qui leur est disponible. Les unités de contenus sont ainsi divisées selon un certain nombre de périodes disponibles.

2.1.3.6 Évaluation des performances des élèves

Étroitement lié au foyer sur les objectifs d'enseignement, celui-ci est malheureusement peu défini par Wanlin (2009), bien qu'il figure parmi les préoccupations soulevées pendant la planification. L'évaluation représente une forme de régulation spécifique, un moment où l'enseignante peut échanger avec l'élève relativement à la progression de ses apprentissages au sein d'une tâche réalisée (Aeby-Daghé et Dolz, 2008).

En didactique du français, l'évaluation des performances pourrait se traduire par l'évaluation du niveau de compétence des élèves des composantes du français (Simard et al., 2010). L'évaluation des compétences, notamment la compétence à écrire des élèves, comporte trois fonctions (De Ketele, 2013) : la fonction « certificative », qui nécessite de prendre des décisions relatives à la réussite ou à l'échec d'une tâche (par exemple, en écriture); la fonction « formative », qui mène à une prise de décisions visant l'amélioration des apprentissages ciblés;

et enfin, la fonction « d'orientation » visant une prise de décisions chez l'enseignante pour planifier « une nouvelle action » (De Ketele, 2013, p. 60) en fonction des défis des élèves.

Les fonctions de l'évaluation déterminent les raisons pour lesquels les enseignantes évaluent, tandis les démarches d'évaluation établissent les manières d'évaluer. De Ketele (2013) énonce trois types de démarches envisageables : la démarche sommative, dans laquelle des points sont accordés à la tâche d'écriture; la démarche descriptive, avec laquelle les acquis et les défis sont identifiés et décrits; et la démarche interprétative, avec laquelle l'enseignante donne « du sens à un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs » (De Ketele, 2013, p. 60). Pour évaluer la compétence à écrire des élèves, la fonction certificative, appuyée d'une démarche sommative, prédomine les pratiques évaluatives des enseignantes (De Ketele, 2013).

2.1.3.7 Rencontre des besoins individuels des élèves

En planifiant, les enseignantes tiennent aussi compte des caractéristiques de leurs élèves, en particulier leurs besoins particuliers d'apprentissage (Scheepers, 2013; Wanlin, 2009; Wanlin et Crahay, 2012). Elles prévoient alors des réajustements possibles, dans le but de se rapprocher de leur zone proximale de développement (Simard et al., 2010).

2.1.3.8 Matériel didactique

Enfin, le dernier foyer se manifestant, entre autres, dans une planification à moyen terme, relève du matériel didactique. En fait, ce foyer est pris en considération à tous les niveaux de planification (Wanlin, 2009). Les enseignantes se préoccupent des ressources didactiques existantes, des ressources également à construire ou à modifier pour planifier leurs situations d'enseignement-apprentissage (Scheepers, 2013; Wanlin, 2009).

En somme, les foyers de préoccupation varient légèrement en fonction du niveau de planification. Pour l'étude qui nous concerne, soit une planification s'étalant sur quelques semaines, les principaux foyers pouvant se manifester dans un tel espace temporel ont été définis ci-dessus. En plus de penser à cette multitude de foyers de préoccupation, les enseignantes sont influencés par plusieurs facteurs (Bergeron, 2018; Roditi, 2013; Simard et al., 2010) et des dilemmes (Wanlin, 2009) qui mèneront à une prise de décisions.

2.1.4 Facteurs influençant la planification

Plusieurs didacticiens (Bergeron, 2018; Roditi, 2013; Simard et al., 2010; Wanlin, 2009) proposent des typologies de facteurs influençant les prises de décisions des enseignantes lors de la planification. Dans une perspective générale, Roditi (2013) avance que les pratiques enseignantes, dont la planification fait partie, peuvent être influencées par des facteurs issus de trois dimensions : la dimension personnelle (conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, expérience professionnelle, rapport personnel à la discipline enseignée), la dimension institutionnelle (prescriptions officielles et programme de formation) et la dimension sociale (contexte d'enseignement, établissement scolaire, caractéristiques des classes, etc.). Dans un ordre d'idées très similaires, Wanlin (2009) détermine trois types de raisons entourant les décisions prises lors de la planification : les raisons organisationnelles et administratives, les raisons personnelles et psychologiques, ainsi que les raisons pédagogiques. Chacune de ces classifications recoupe d'une certaine manière celles avancées par d'autres auteurs (Bergeron, 2018; Simard et al., 2010). Afin de synthétiser les diverses typologies utilisées, ce mémoire se fondera sur les classifications suivantes : les facteurs personnels ; et les facteurs relevant des contextes institutionnel, professionnel, social et culturel ; ainsi que matériel.

2.1.4.1 Facteurs personnels

Les enseignantes sont influencées, d'abord et avant tout, par des facteurs internes, comme la gestion de leurs intérêts et passions relatifs à la discipline, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, leurs expériences professionnelles et leur rapport personnel à la discipline enseignée (Roditi, 2013; Simard et al., 2010). En didactique du français, le rapport à l'écriture d'une enseignante, particulièrement sa dimension conceptuelle, peut donc jouer un rôle important sur la planification de dispositifs didactiques en écriture (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Ainsi, la façon dont une enseignante conçoit l'enseignement de l'écriture et de la grammaire vient, entre autres, exercer une influence sur les prises de décisions pendant la planification.

2.1.4.2 Contexte institutionnel

Les facteurs relevant du contexte institutionnel renvoient aux directives provenant de l'État et aux exigences liées à chaque niveau d'enseignement que les enseignantes se doivent de respecter (Darimont, 2013; Roditi, 2013; Simard et al., 2010). Dans le cas du Québec, le contexte institutionnel est imposé par le ministère de l'Éducation qui diffuse des documents officiels, tels les *Programmes de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006, 2007), la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), et qui impose des épreuves d'écriture afin de sanctionner les études à différents niveaux, autant au primaire et au secondaire, qu'aux études postsecondaires.

2.1.4.3 Contexte professionnel

Les facteurs se rapportant au contexte professionnel font également partie de l'équation dans les prises de décisions des enseignantes (Roditi, 2013; Simard et al., 2010; Wanlin, 2009).

Ils représentent la charge se rattachant à leur travail : leur tâche d'enseignement, leur horaire et leur salaire peuvent entrer dans la balance lorsque vient le temps de prendre des décisions en planifiant.

2.1.4.4 Contextes social et culturel

En ce qui a trait aux facteurs s'appliquant aux contextes social et culturel, ils concernent le milieu dans lequel les titulaires enseignent (Roditi, 2013; Simard et al., 2010). Leur planification est ainsi influencée par le système d'éducation (public ou privé), le milieu géographique (urbain ou rural), le milieu socioéconomique, ethnique, etc. Parmi ces facteurs se trouvent les caractéristiques des classes (Roditi, 2013). Les élèves ont des attentes, des besoins d'apprentissage particuliers, sans oublier les attentes des parents et les besoins suscités par la situation familiale : « dans chaque contexte, les élèves se présentent chargés d'une histoire, d'une culture, d'une origine, de potentialités et de richesses aussi de difficultés et de souffrances » (Simard et al., 2010, p. 103). Par conséquent, les enseignantes visualisent, lors du processus de planification, leurs situations d'enseignement futures dans le contexte de leur classe et réfléchissent quant à la faisabilité des activités envisagées (Wanlin, 2009).

2.1.4.5 Contexte matériel

Les facteurs liés au contexte matériel viennent également orienter et limiter la planification des enseignantes (Altet, 2013; Bergeron, 2018; Simard et al., 2010). Les décisions sont grandement déterminées en fonction du calendrier scolaire (activités, examens, périodes de révision, etc.), de l'horaire de la semaine et des journées, du temps alloué à chaque période d'enseignement, ou encore, en fonction des caractéristiques de l'école et du local d'enseignement. La disposition et la mobilité des pupitres influencent notamment le choix de

l'enseignante quant à l'instauration d'activités favorisant les interactions sociales entre pairs (Simard et al., 2010).

Bref, les facteurs impliqués au courant du processus de planification exercent une influence sur les décisions prises par les enseignantes. Avant de parvenir à une prise de décisions, les enseignantes peuvent faire face à des situations problématiques que Wanlin (2009) définit comme étant des dilemmes d'enseignement.

2.1.5 Dilemmes d'enseignement

En pensant à tous les foyers de préoccupation impliqués pendant l'acte de planification, influencés par une pléthore de facteurs, les enseignantes peuvent rencontrer des situations problématiques – que Wanlin (2009; 2012) désigne comme étant des dilemmes d'enseignement – avant d'être amenés à faire des choix, des compromis (Wanlin, 2009). Ces dilemmes représentent « des situations perçues par l'enseignante comme étant problématiques, dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 24). En d'autres termes, les dilemmes d'enseignement caractérisent la confrontation de tensions diverses qui limitent et entraînent des décisions.

Ils peuvent se manifester à plusieurs moments dans le domaine de l'enseignement : pendant la planification (Wanlin, 2009), mais aussi pendant le pilotage d'activités en classe (Wanlin et Crahay, 2012). Wanlin (2009) a synthétisé les principales tensions se dégageant du processus de planification (Tableau 1).

Tableau 1

Dilemmes d'enseignement définis par Wanlin (2009)

Dilemmes d'enseignement	Description des tensions
Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	Sentiment partagé des enseignantes entre ce qu'il faut enseigner (selon les prescriptions ministérielles) et ce qu'elles jugent personnellement important à enseigner.
Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	Souci de piloter à un certain rythme l'enseignement afin de gérer une quantité de contenus à enseigner dans une période donnée.
Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	Prise en compte des intérêts et besoins des élèves (ex. : difficultés), et adaptation en fonction des capacités de chaque groupe (réajustements).
Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	Confrontations entre la planification prévue et la manière de l'adapter en fonction des interruptions planifiées, comme l'absence d'élèves, des congés scolaires, des sorties et autres activités scolaires.
Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	Gestion entre les éléments prévus et des événements/problèmes imprévus dans la classe ou la société (autant ceux ayant un lien direct aux contenus enseignés que les autres).

La planification au sein d'une équipe d'enseignantes implique nécessairement un travail de négociation (Darimont, 2013) où des tensions resurgissent et nécessitent de parvenir à des compromis pour régler certaines situations problématiques (Wanlin, 2009).

Somme toute, l'acte de planifier permet d'établir un plan général d'enseignement qui est flexible ; ce plan est d'ailleurs continuellement sujet à des modifications en fonction des facteurs contextuels pouvant survenir (Bergeron, 2018). Pour arriver à ce plan général, des tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement influencent le processus de planification. Le

schéma ci-dessous synthétise l'aspect réflexif et décisionnel entourant l'acte de planifier (figure 1).

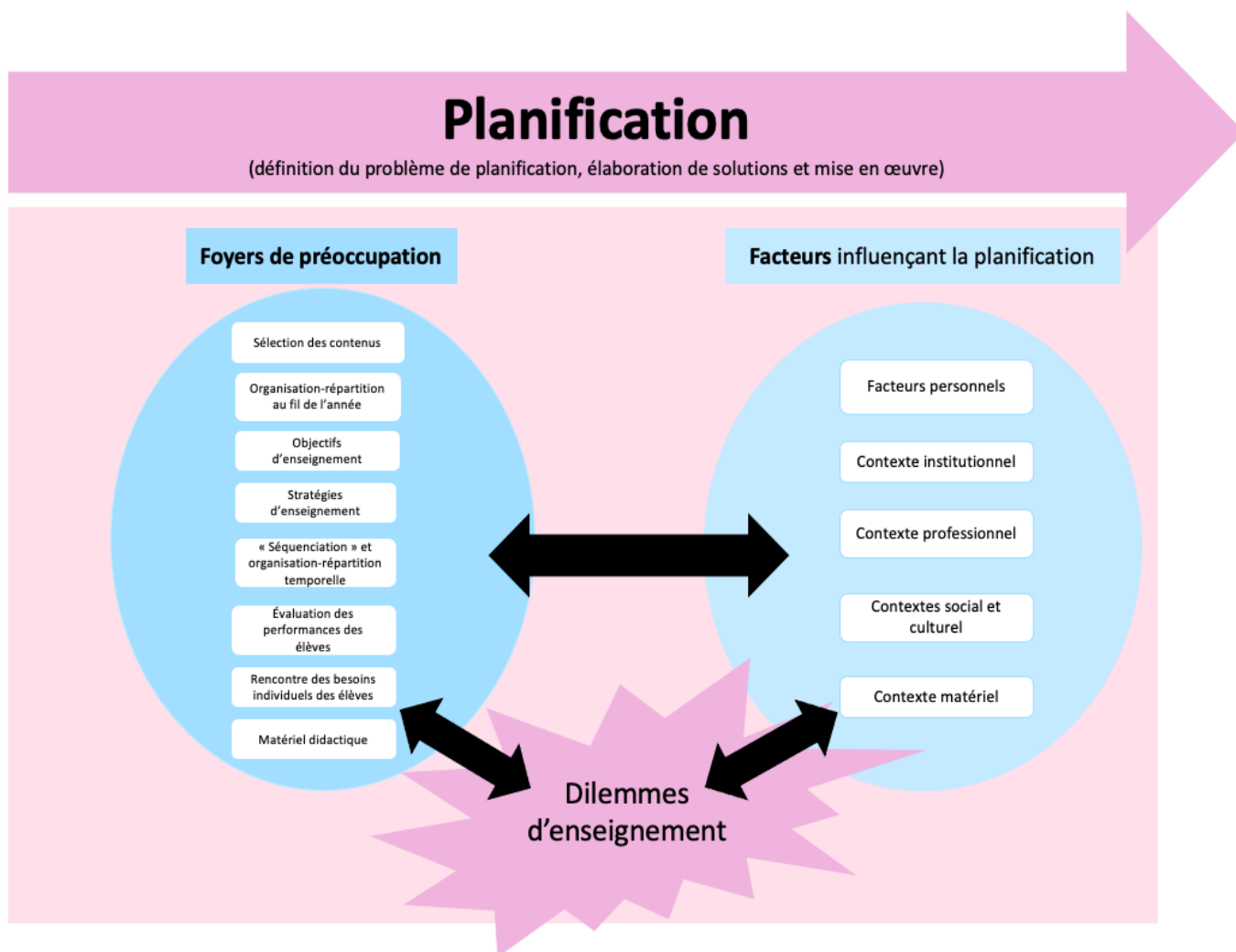


Figure 1. Illustration de la planification, inspirée de Bergeron (2018); Simard et al. (2010); Wanlin (2009)

Afin de prévoir et d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage, les enseignantes ont par ailleurs recours à des outils, comme celui du dispositif didactique.

2.1.6 Dispositif didactique

Bien que le processus de planification aille bien au-delà des traces écrites (Scheepers, 2013), ces dernières permettent d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, les enseignantes peuvent élaborer des *dispositifs* rassemblant des outils qui servent aux apprentissages de ses élèves (Schneuwly et Dolz, 2009; Simard et al., 2010; Toulou, 2011). Le *dispositif* caractérise l'outil de planification des enseignantes qui « prévoit » et « balise » la séquence d'enseignement-apprentissage (Weisser, 2010, p. 292). La mise en place de dispositifs implique que les enseignantes doivent organiser les contenus d'apprentissage dans une progression optimale afin d'accompagner les élèves à se construire une représentation des contenus enseignés (Balslev, 2011).

Des distinctions sont à établir entre le *dispositif pédagogique* et le *dispositif didactique*, particulièrement en ce qui a trait aux intentions : un *dispositif pédagogique* comporte une intention pédagogique et se concentre sur les stratégies d'enseignement applicables dans plusieurs disciplines, tandis que le *dispositif didactique* soutient un objectif résolument didactique qui s'inscrit dans une discipline particulière (Weisser, 2010) et porte sur un contenu d'enseignement spécifique. Puisque le dispositif de la recherche en question porte sur l'articulation de l'écriture et de la grammaire dans la discipline du français, le terme *dispositif didactique* est privilégié.

Bref, les traces écrites découlant d'une planification — dans le cas qui nous concerne, l'élaboration de dispositifs didactiques — ne représentent pas la démarche complète du travail de planification. Celui-ci est façonné par de multiples décisions prises pendant l'établissement d'un plan. Pour comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement

influencent la planification de dispositifs didactiques articulant l'écriture et la grammaire, il importe de prendre en considération tout le processus décisionnel et réflexif derrière les traces écrites des enseignantes (Bergeron, 2018; Simard et al., 2010; Wanlin, 2009).

La partie qui suit portera sur le concept d'articulation de la grammaire et de l'écriture, notamment les caractéristiques qui composent une telle articulation.

2.2 Articulation grammaire-écriture

L'*articulation* se réfléchit dès la phase de planification (Marmy Cusin, 2017). Ce concept vise la création de liens explicites entre les apprentissages relatifs à la grammaire et ceux relatifs aux textes (Marmy Cusin, 2017). Des relations aussi étroites permettent de nourrir chacune des composantes du français (Biao, 2015a, 2015b), que ce soit la lecture, l'écriture, la communication orale, ou encore la grammaire. Schneuwly (2007) insiste même sur la nécessité de « créer des synergies » (p. 16) entre ces composantes, puisqu'elles entretiennent des rapports interdépendants. Prenons en exemple, comme contenu à enseigner, les types et les formes de phrases. D'une part, ce contenu permet de comprendre la construction des phrases, sur le plan du fonctionnement de la langue. D'autre part, il peut servir d'outil d'analyse en lecture pour apprécier un texte littéraire ou un texte courant, sur le plan du style d'écriture de l'auteur. Ou encore, les types et formes de phrases représentent un contenu utile en écriture afin de varier les structures de phrases dans un texte et créer des effets stylistiques. Plus spécifiquement, dans l'écriture d'un texte d'opinion argumentée, les divers types et formes de phrases font partie des marques de modalité servant à exprimer la subjectivité de l'énonciateur (Chartrand et al., 2015; Côté et Xanthopoulos, 2008).

2.2.1 Distinction entre articulation et décloisonnement

Depuis l'émergence du champ de recherche en didactique du français, des relations sont établies entre les composantes du français (Lord, 2012), et spécifiquement entre la grammaire et l'écriture (Chervel, 1977; Dabène, 1991). La grammaire représente en effet une ressource à mobiliser dans les situations de communication, notamment lors de l'écriture de textes (Dabène, 1991; Daunay, 2005; Dolz-Mestre, Rosat et Schneuwly, 1991; Schneuwly, 2007). Pour décrire les relations entre les composantes, deux termes similaires, quoiqu'ayant leurs particularités, se chevauchent en didactique du français depuis les années 1990 : celui du *déclouisonnement* (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005) et de l'*articulation* (Biao, 2015b; Boivin et Pinsonneault, 2014; Vincent et al., 2016). Certains chercheurs (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005) préfèrent le terme *déclouisonnement* à celui d'*articulation*. Bien que les deux aient un principe didactique commun, soit une « volonté » d'établir des liens entre les composantes du français, le concept de *déclouisonnement* ne fait qu'éliminer les barrières entre ces composantes (Daunay, 2005), sans toutefois organiser celles-ci différemment afin de les harmoniser davantage (Biao, 2015b).

Le terme *articulation* sera ici privilégié, puisqu'il insiste sur le rapport d'interdépendance des composantes : il va au-delà de l'élimination des cloisons pour organiser les composantes dans une optique d'articulation (Biao, 2015b; Gauvin-Fiset, 2012). L'articulation se réfléchit ainsi dès la planification d'un dispositif afin d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage en fonction des liens à créer entre les contenus grammaticaux et les pratiques langagières, comme la lecture, l'écriture et la communication orale. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agira spécifiquement des contenus discursifs. Puisque les dispositifs

didactiques qui ont été planifiés dans cette recherche concernent une articulation de la grammaire et de l'écriture, il importe de définir ces deux termes.

2.2.2 Grammaire : un concept polysémique

La *grammaire* réfère à un concept polysémique (Chartrand, 2016a; Gagnon et Bulea Bronckart, 2017). Elle peut être définie comme étant, au sens large, un ensemble de règles et de normes d'usage permettant d'expliquer le fonctionnement de la langue (Chartrand, 2016a; Nadeau et Fisher, 2006). La description des règles et des normes du français est une « description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs en didactique du français » (Chartrand, 2016a, p. 2). La grammaire traduit également toutes les activités qui tiennent compte de « la langue comme objet d'étude » (Gagnon et Bulea Bronckart, 2017, p. 10). Elle comprend notamment des sous-systèmes qui renvoient aux notions suivantes : « la syntaxe, la ponctuation (...), la morphologie lexicale et grammaticale ; la combinatoire lexicale ainsi que les aspects régulés de la reprise de l'information » (Chartrand, 2016a, p. 2). Ces contenus grammaticaux sont utilisés pour établir les grandes régularités de la langue. Dans le cadre de ce mémoire, la grammaire sera entendue non seulement comme l'ensemble de règles et de normes régissant le fonctionnement de la langue, mais également comme une ressource que les scripteurs mobilisent pour écrire des textes (Boivin et Pinsonneault, 2018). Ainsi, cette définition englobe les sous-systèmes la gouvernant et elle articule la grammaire à l'écriture.

La grammaire scolaire définie d'ailleurs par Chervel (1977) demeure actuelle : « l'ensemble des “ connaissances ” grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française » (p. 26). Vaubourg (2015b) classifie dans trois

catégories les types de contenus grammaticaux à enseigner : tout d’abord, les contenus liés précisément à un mode de discours – par exemple, le passé simple au sein d’un texte à dominante narrative, telle la nouvelle (Chartrand et al., 2015) –, puis les contenus étant transversaux aux modes de discours, comme l’accord des verbes conjugués qui représente une notion applicable dans tout contexte d’écriture, et enfin, les contenus qui conceptualisent la langue, mais qui ne sont pas directement liés à l’écriture – par exemple, les fonctions syntaxiques des groupes de mots.

L’articulation, au cœur de la didactique de l’écrit depuis plusieurs années (Dolz et Simard, 2009; Schneuwly, 2007; Vincent et al., 2016), ne rejette donc pas systématiquement les activités spécifiques de grammaire, puisqu’il importe que les élèves soient amenés à conceptualiser la langue en tant que « système organisé » (Schneuwly, 2007, p. 18), mais propose un transfert de la grammaire dans des activités contextualisées afin d’utiliser la grammaire dans de nouvelles situations (Boivin et Pinsonneault, 2018; Bronckart, 1999; Bulea Bronckart et Elalouf, 2016), par exemple, dans des situations d’écriture.

2.2.3 Écriture : un outil de communication

Quant à l’*écriture*, nous l’entendons comme un outil « de communication et d’expression » d’un système graphique composé de phénomènes socioculturels, psychologiques et langagiers (Simard et al., 2010, p. 261). Ce langage écrit entre en opposition avec l’oralité, activité langagière « ordinaire » d’après Dabène (1991). À l’oral, la communication se fait de manière plus directe et étroite avec le destinataire, tandis qu’à l’écrit, tant en lecture qu’en écriture, une distance s’impose pour communiquer (Lamb, 2017). Par cette distance imposée, l’écriture permet non seulement de structurer la pensée et les idées, mais aussi de les critiquer

et de les analyser (Blaser et al., 2015). Il s'agit ainsi d'une pratique langagière « extraordinaire » (Dabène, 1991).

L'écriture s'inscrit dans des pratiques sociales représentant un atout à la vie citoyenne (Simard et al., 2010). À l'école, elle outille les élèves à des formes de communication qui leur permettent de socialiser dans divers contextes. L'écriture représente alors un acte du scripteur des genres textuels d'usage dans la société. Ces genres textuels renvoient à des pratiques langagières employées dans une « culture donnée » comportant des caractéristiques communes « d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel » (Chartrand et al., 2015, p. 3). En milieu scolaire, les genres textuels permettent de relier les pratiques sociales aux contenus à enseigner (Chartrand, 2016b). Par exemple, dans les genres textuels à dominante argumentative, faisant partie du curriculum scolaire en quatrième et en cinquième secondaire, se trouvent le texte d'opinion argumentée et la lettre ouverte (MELS, 2011). Ces deux genres de textes sont utilisés dans la société pour défendre une opinion sur un sujet controversé et, potentiellement, pour influencer et convaincre le lectorat (Chartrand et al., 2015). Pour planifier des dispositifs didactiques articulant grammaire-écriture et ciblant un genre textuel précis – par exemple, le texte d'opinion argumentée – les enseignantes se préoccupent donc des caractéristiques discursives et grammaticales afin de cibler les contenus adéquats.

2.2.4 Implications didactiques à privilégier pour favoriser l'articulation

Concernant l'enseignement grammatical, certaines implications didactiques de la grammaire rénovée, issues de préceptes socioconstructivistes (Boivin et Pinsonneault, 2014), sont proposées pour favoriser une articulation avec l'écriture. La logique syntaxique de la

langue, qui gouverne la grammaire rénovée, amène des implications didactiques différentes pour l'enseignement grammatical, tels le recours à des outils d'analyse et les démarches d'observation et de réflexion (Boivin, 2008; Bulea Bronckart et Elalouf, 2016; Chartrand et al., 2016).

2.2.4.1 Les outils d'analyse pour une logique syntaxique de la grammaire

Afin d'aider les élèves à s'appropriier les savoirs grammaticaux, l'utilisation systématique d'outils d'analyse permettrait aux élèves de bâtir leurs connaissances grammaticales d'après une logique syntaxique (Arseneau, 2016; Boivin, 2009; Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). Ces outils permettant d'analyser les phrases représentent le modèle de la phrase de base (Boivin, 2008) ainsi que les manipulations syntaxiques, comme l'ajout, le dédoublement, le déplacement, l'effacement, l'encadrement et le remplacement (Chartrand et al., 2016).

2.2.4.2 Les démarches d'observation et de réflexion pour l'apprentissage de la grammaire

À la base des démarches d'observation et de réflexion se trouve la prise en compte des raisonnements grammaticaux des élèves : il est nécessaire de mettre en place des activités sollicitant leur prise de parole pour qu'ils verbalisent leurs conceptions des contenus grammaticaux (Chartrand et al., 2016). Par exemple, les élèves observent un « phénomène grammatical » (Chartrand et al., 2016, p. 39) dans un texte, cherchent à le comprendre à l'aide des outils d'analyse, le commentent, puis émettent des constats. Dans de telles démarches, l'erreur ou le doute sont considérés comme point de départ d'une réflexion chez les apprenants,

dans le but d'améliorer leur compréhension des phénomènes grammaticaux (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016).

Ces démarches peuvent notamment soutenir les élèves à l'écrit, étant donné l'interrelation entre les connaissances et habiletés grammaticales, ainsi que la compétence à écrire. Par exemple, le texte d'un élève parsemé d'erreurs syntaxiques, telle une multiplication de phrases syntaxiques non liées, aura directement un impact sur la cohérence de son discours (Saddler et Graham, 2005). En ayant recours aux outils d'analyse et en prenant en compte ses raisonnements grammaticaux, cet élève parviendrait à une meilleure compréhension des savoirs entourant la construction de phrases complexes (Arseneau, 2016; Boivin, 2009) et parviendrait à rendre, éventuellement, son discours plus cohérent.

2.2.5 Propositions didactiques d'articulation récurrentes

Plusieurs écrits font état des propositions didactiques à privilégier pour favoriser l'articulation de la grammaire et de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2014; Marmy Cusin, 2017; Myhill, Lines et Watson, 2012). Pour Boivin et Pinsonneault (2014), l'articulation est au service de l'enseignement grammatical, alors que pour Marmy Cusin (2017) et Myhill et al. (2012), le développement des compétences, par exemple, la compétence à écrire, est plutôt mis de l'avant. Cette dernière posture est celle privilégiée par la chercheuse : les connaissances grammaticales ont avantage à être réinvesties pour le développement des compétences, en l'occurrence la compétence à écrire des élèves, bien que nous reconnaissons également l'importance de développer des connaissances grammaticales dans l'optique de comprendre le fonctionnement de la langue (Chartrand, 2017).

L'acte d'articuler est sous la gouverne de l'enseignante lorsque celle-ci planifie et pilote des activités (Marmy Cusin, 2017). Il s'agit d'un acte volontaire où l'enseignante prend en considération les savoirs grammaticaux utiles et nécessaires pour développer des apprentissages propres à des genres en lecture, en écriture ou en communication orale (Biao, 2015b). L'élaboration de dispositifs didactiques permet justement de conceptualiser l'articulation au sein de la planification de l'enseignante.

2.2.5.1 Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage

Dès la planification, l'enseignante organise le dispositif didactique en prévoyant une progression à travers les activités (Myhill et al., 2012). Au départ, une production initiale d'écriture peut faire état des difficultés observées chez les élèves, dans la mesure où celles-ci sont proches des contenus disciplinaires ciblés par les programmes de formation (Marmy Cusin, 2017; Schneuwly et Dolz, 2009). L'enseignante prévoit alors partager les objectifs relatifs aux contenus grammaticaux et discursifs qui vont mener à une production finale à la fin du dispositif. Par exemple, dans une production initiale d'un texte d'opinion argumentée, l'enseignante pourrait observer les emplois de la virgule. Elle pourrait soulever les difficultés des élèves sur le plan de la ponctuation pour leur démontrer la pertinence de travailler cette notion lorsque les scripteurs désirent marquer leur point de vue par l'entremise de certaines marques de modalité.

Au sein du dispositif peuvent se trouver des activités spécifiques de grammaire et des activités contextualisées, de lecture et d'écriture autour des contenus grammaticaux et discursifs ciblés (Boivin et Pinsonneault, 2014; Marmy Cusin, 2017). Boivin et Pinsonneault (2014) proposent même des tâches d'écriture ayant une charge cognitive allégée, c'est-à-dire que les élèves se concentrent uniquement sur les aspects grammaticaux et non le contenu du texte. Si la

virgule représente le contenu à enseigner, l'enseignante pourrait, par exemple, organiser une activité spécifique où les élèves justifient l'emploi des virgules dans des phrases imposées, ou des phrases qu'ils créent. Comme activité contextualisée en lecture, les élèves pourraient analyser l'utilisation de signes de ponctuation dans un extrait de texte d'opinion pour en dégager leurs utilités dans ce texte. Pour ce qui est d'une activité contextualisée en écriture, les élèves rédigeraient un argument en recourant à des signes de ponctuation leur permettant d'exprimer leur point de vue, en créant un effet d'insistance et des liens cause-conséquence.

2.2.5.2 Rôle de l'enseignante et de l'élève

L'enseignante doit également s'assurer d'utiliser un métalangage adéquat propre aux contenus grammaticaux (Lord et Elalouf, 2016), et ce, en recourant le plus possible à des exemples (Myhill et al., 2012). Les activités doivent être conçues de manière à encourager les élèves à employer eux aussi le métalangage adéquat.

Les activités ont avantage à être élaborées de sorte que les élèves y ont un rôle actif, engagé (Boivin et Pinsonneault, 2014; Chartrand et al., 2016). Elles doivent en effet offrir une phase de réflexion où les apprenants débattent des aspects étudiés, notamment les aspects grammaticaux. La relecture collaborative (Colognesi et Deschepper, 2018) constitue un outil de travail pertinent à cet effet. Chaque élève est jumelé à un autre et lit le texte de son partenaire. Ensuite, il formule, à l'écrit, des remarques constructives quant au texte qu'il vient de lire, en commençant par les points positifs, puis les points à améliorer en proposant des suggestions de modifications. Une telle activité nécessite que l'élève soit actif et réfléchisse aux contenus travaillés, autrement, il ne peut accomplir l'activité. Il faut tout de même prévoir « un moment dédié à l'apprentissage des stratégies pour commenter les textes des autres » (Colognesi et

Deschepper, 2018, p. 64), car ce travail collaboratif ne se réalise pas naturellement chez les élèves ne l'ayant jamais expérimenté.

Lors des activités, l'enseignante s'assure d'offrir des retours aux élèves pour commenter, apprécier ou évaluer le travail accompli par les élèves (Vincent et al., 2016). Comme il est suggéré dans les propositions didactiques de la grammaire rénovée, l'erreur doit servir de levier d'apprentissage (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016) : l'enseignante encourage les élèves à prendre des risques, à oser écrire des phrases ou des graphies possibles. En cas d'erreurs, celles-ci servent de déclencheur pour un apprentissage. Par exemple, en recourant à des textes authentiques d'élèves comme exemples d'écriture, il est possible de se servir des lacunes qui y sont présentes pour améliorer les textes (Myhill et al., 2012). Le tableau ci-dessous vise à synthétiser les propositions didactiques d'articulation détaillées précédemment.

Tableau 2

Synthèse des propositions didactiques d'articulation à considérer dans la planification de dispositifs articulant la grammaire et l'écriture

	Propositions didactiques
Objets d'enseignement ciblés	Prendre en considération des savoirs grammaticaux utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	Faire état des difficultés observées chez les élèves dans une production initiale
	Élaborer des activités à la fois spécifiques de grammaire et contextualisées
Rôle des élèves	Prévoir une production finale (en écriture, en lecture ou en communication orale) à la fin du dispositif.
	Réfléchir et argumenter autour des contenus ciblés
	Utiliser un métalangage adéquat
	Interagir avec les autres élèves
	Prendre des risques pour oser écrire des phrases ou des graphies possibles
Rôle de l'enseignante	Partager les tâches réalisées avec l'enseignant
	Prévoir et donner le temps nécessaire pour offrir une phase de réflexion aux élèves
	Utiliser le bon métalangage en s'appuyant d'exemples
	Offrir des retours qui ne sont pas toujours en mode « correction »
	Donner des rétroactions fréquentes sur les apprentissages

En rappel, notre étude de cas vise à comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignantes en 4^e et 5^e secondaire influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture (OG). Pour ce faire, toutes les propositions didactiques d'articulation ont été présentées aux enseignantes participantes, et les décisions à prendre lors de la planification étaient de leur ressort. Il se peut donc que certaines propositions didactiques n'ont pas été retenues par les participantes. L'analyse des relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors des rencontres de planification (OS3) a permis de mettre en lumière les propositions didactiques d'articulation faisant l'objet de tensions ou uniquement l'objet d'une préoccupation, sans toutefois occasionner de tensions. Le chapitre suivant établit les choix méthodologiques pris en compte afin de mener ce projet.

3 Chapitre III : La méthodologie

Ce chapitre vise à décrire le type de recherche envisagé, le paradigme dans lequel s'inscrit la chercheuse, le contexte de la recherche, les participantes, le déroulement ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Le type de recherche retenu pour comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement influencent la planification de dispositifs didactiques articulant grammaire et écriture est l'étude de cas intrinsèque (Karsenti et Demers, 2018). Ce choix semble pertinent au regard des objectifs de la recherche, puisqu'une étude de cas permet d'appréhender la complexité de phénomènes sur le terrain (Gagnon, 2012). En effet, planifier des dispositifs didactiques prévoyant l'articulation de la grammaire et de l'écriture s'avère un travail complexe pour les enseignantes, puisque les prises de décisions découlent de diverses tensions présentes au moment de la planification. En outre, la compréhension de l'interaction de facteurs influençant une situation particulière, par exemple les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués pendant la planification, peut être mise de l'avant dans une telle étude (Karsenti et Demers, 2018).

3.1 Paradigme interprétatif et étude de cas

Le paradigme de recherche dans lequel s'inscrit la chercheuse correspond au courant interprétatif. Cette posture traduit le rapport à la réalité, à la vérité et aux savoirs entretenus par un chercheur qui se bâtit une représentation subjective faite à partir de phénomènes observés (Fortin et Gagnon, 2016).

Une étude de cas se définit comme « une méthode de recherche particulière qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou

déductive (confirmatoire) » (Karsenti et Demers, 2018, p. 289), utilisée autant en recherche qualitative qu'en recherche mixte ou quantitative. La présente recherche s'inscrit dans une étude de cas intrinsèque, car elle vise « une compréhension approfondie d'un cas particulier » (Karsenti et Demers, 2018, p. 296), soit le cas particulier de la planification dans une équipe enseignante de français en 4^e et 5^e secondaire qui planifie des dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture, pour mettre en lumière les tensions qui y surviennent et qui viennent influencer les choix effectués lors de la planification. Il s'agit d'une recherche qualitative inductive (Anadón et Guillemette, 2007), en raison de la représentation subjective qui y est construite.

D'une part, une étude de cas s'avère pertinente lorsque peu de données existent sur le phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Comme souligné ultérieurement dans le chapitre sur la problématique, les pratiques enseignantes dans les classes de français changent peu, malgré les innovations didactiques mises de l'avant depuis les années 1990, et peu d'outils didactiques articulent la grammaire et l'écriture. De la sorte, peu d'études à notre connaissance se sont penchées sur la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture, encore moins sur les tensions liées aux dilemmes d'enseignement qui interviennent dans une telle planification.

D'autre part, cette étude de cas invite les participantes à collaborer avec la chercheuse. Ce sont les enseignantes qui incarnent les « spécialistes de la classe » (Vaubourg, 2015a), et leur expertise est nécessaire pour construire du sens et interpréter des phénomènes en recherche (Guay et Prud'homme, 2011). La collaboration praticiens-chercheurs offre en outre une certaine relativisation du clivage entre la théorie et la pratique, et vise une potentielle transformation dans les pratiques enseignantes (Anadón, 2011). Si, en théorie, l'articulation est

à privilégier, qu'en est-il de la réalité sur le terrain? Quelles sont les tensions qui entrent en jeu lorsqu'une équipe enseignante planifie? Cette recherche souhaite ainsi apporter une signification à un phénomène social.

3.2 Contexte et participantes

L'école où se déroule la recherche est située en milieu urbain. Il s'agit d'une école secondaire publique de la région de l'Outaouais. Le projet sollicite la collaboration de quatre enseignantes de français au programme régulier en quatrième et en cinquième secondaire pendant environ deux mois. L'échantillonnage choisi pour cette recherche est de type intentionnel (Savoie-Zajc, 2011) : les enseignantes sont connues par la chercheuse et ont été sélectionnées en raison de leur volonté à revoir leur enseignement de la grammaire et de leur intérêt pour l'articulation. Parmi les critères d'inclusion se trouvent le nombre d'années d'expérience (minimum cinq ans), leur qualification (avoir un brevet d'enseignement et une spécialisation dans l'enseignement du français) et une tâche d'enseignement complètement dans la discipline du français, langue d'enseignement. Les quatre enseignantes ont entre cinq et quinze années d'expérience en enseignement et œuvrent toutes en 4^e ou 5^e secondaire, comme montré au tableau 3.

Tableau 3

Données sociodémographiques des enseignantes participantes

Codes des participantes	Niveaux d'enseignement	Nombre d'années d'expérience en enseignement
E1	4 ^e et 5 ^e secondaire	5 ans
E2	5 ^e secondaire	15 ans
E3	4 ^e secondaire	10 ans
E4	4 ^e et 5 ^e secondaire	5 ans

Les enseignantes sélectionnées ont des groupes d'élèves hétérogènes, puisqu'ils regroupent des adolescents de différents genres, parlant le français comme première, deuxième ou troisième langue, et ayant ou non un trouble d'apprentissage. Bien que nous ne cherchions pas une représentativité, de tels groupes d'élèves correspondent à l'hétérogénéité inhérente à la plupart des classes ordinaires du Québec (Ministère de l'Éducation, 2021).

3.3 Déroulement de la recherche

Le déroulement de la recherche se divise en deux grandes étapes. La première correspond à une description des pratiques enseignantes des participantes, au sein de laquelle des entrevues semi-dirigées ont été réalisées, puis à l'organisation de rencontres de planification avec l'équipe enseignante, parmi lesquelles des enregistrements audios et une planification écrite ont été effectués. La collecte de données s'est déroulée de janvier à février 2020.

3.3.1 Description des pratiques enseignantes

La chercheuse a rencontré les enseignantes individuellement pour leur expliquer les objectifs de la recherche, leur faire signer un formulaire de consentement, puis réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées visant à identifier les tensions, relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, se manifestant dans leur discours (OS1). La durée des entrevues fluctue entre 20 et 40 minutes, selon le développement des réponses de chaque participante. Ces entrevues ont également offert un aperçu à la chercheuse quant à certaines pratiques didactiques d'articulation déjà préconisées par les enseignantes participantes. Elles ont permis aussi de mieux saisir la réalité que vivent les enseignantes dans leurs classes. La description des outils est présentée plus loin, et ces derniers ont été placés en appendices.

3.3.2 Planification des dispositifs didactique

À la suite des entrevues se sont tenues les rencontres avec l'équipe enseignante pour planifier les dispositifs didactiques, et ainsi identifier les tensions se manifestant dans leur discours pendant le processus de planification. En février 2020, deux rencontres d'équipe ont eu lieu. Au départ, la chercheuse s'est attendue à rencontrer les participantes à plus de deux reprises, cependant la coordination des rencontres s'est avérée difficile en raison des horaires divergents des quatre enseignantes, puis la pandémie a écourté le projet. En effet, une troisième rencontre prévue le 16 mars 2020 aurait dû permettre de consolider les dispositifs élaborés. Cette rencontre n'a pu avoir lieu étant donné que les écoles ont été fermées au début de mois de mars et n'ont pas rouvert avant la fin de l'année scolaire.

La première rencontre d'équipe (rencontre 1.1) a duré 47 minutes. Trois des quatre enseignantes se sont présentées (E1, E2 et E4). La participante absente (E3) a été rencontrée individuellement (rencontre 1.2), pendant 45 minutes, la même semaine pour que la chercheuse puisse faire un suivi auprès d'elle au regard des éléments discutés avec les autres participantes.

À cette première rencontre, la chercheuse a présenté aux enseignantes une synthèse des propositions didactiques d'articulation récurrentes dans la littérature (appendice A). Un des buts de cette première rencontre consiste à mettre en commun les préoccupations de chacune des participantes entourant la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. Les enseignantes ont été invitées à réfléchir aux contenus à enseigner, à détailler leurs pratiques relatives à ces contenus, si les contenus grammaticaux sont habituellement abordés en contexte d'écriture ou non.

Le travail de planification des dispositifs didactiques a pris naissance à partir du matériel didactique utilisé par les enseignantes de l'école, partagé lors de la première rencontre et il a été enrichi par les propositions didactiques d'articulation grammaire-écriture présentées, puis sélectionnées par les enseignantes. Ainsi, les contenus à enseigner de même que le genre textuel ont été choisis lors de la première rencontre d'équipe. Cependant, des changements sur le plan des contenus grammaticaux ont été réalisés lors de la deuxième rencontre.

La chercheuse, ayant anticipé certains contenus d'enseignement possiblement préoccupants pour les enseignantes, a fait quelques propositions aux enseignantes lors de la première rencontre. Par exemple, les aspects syntaxiques, représentant encore un défi à la fin du secondaire, peuvent être envisagés au sein de genres de textes à dominante argumentative. Les genres de textes relevant de l'argumentation caractérisent les genres de prédilection à la fin du secondaire : ils sont introduits en quatrième secondaire et sont choisis pour l'épreuve finale d'écriture en cinquième secondaire (MELS, 2011). Il est donc possible de croire que les participantes choisiraient ce genre textuel pour le dispositif.

La deuxième rencontre, réunissant l'ensemble des participantes, a duré 1h30. Elle a d'abord permis de confirmer ou d'infirmer les choix relatifs aux contenus à enseigner ainsi que de construire les dispositifs en tenant compte des propositions didactiques d'articulation de la grammaire et de l'écriture. Les choix effectués ont été collectifs, et toutes les participantes se sont entendues sur une même planification des dispositifs (Appendice F).

3.4 Outils de collecte de données

Les outils de collecte de données privilégiés pour comprendre comment les tensions liées aux dilemmes d'enseignement influencent la planification de dispositifs didactiques articulant

la grammaire et l'écriture étaient l'entrevue individuelle semi-dirigée (OS1), l'enregistrement audio des rencontres d'équipe (OS2) ainsi que la planification écrite des dispositifs didactiques (OS3). Lors de la construction des outils, il était nécessaire de les valider par des critères de rigueur méthodologique propres aux recherches interprétatives (Bourgeois, 2016), notamment la *crédibilité* (validité interne²), la *transférabilité* (validité externe) et la *fiabilité* (fidélité).

3.4.1 Entrevues individuelles semi-dirigées

Cet outil permet d'identifier les tensions se manifestant dans leur discours, en les laissant partager leur expérience, selon leur perspective quant au phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009), soit leurs pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture (OS1). Les questions ouvertes font en sorte que les participantes peuvent étayer leurs réponses. L'ordre préalablement établi n'est pas obligatoirement respecté, car l'intervieweuse prend en considération les éléments abordés par les participantes. Le guide d'entrevue (appendice B) porte sur leur expérience en enseignement et leurs pratiques enseignantes de grammaire et d'écriture, pouvant refléter les tensions liées aux dilemmes d'enseignement, telles que les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important venant influencer le choix des contenus grammaticaux et discursifs à enseigner.

Pour assurer la *crédibilité* des entrevues individuelles, il importe que « le sens attribué au phénomène [soit] plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141).

² Les termes entre parenthèses sont généralement utilisés dans les recherches ayant une posture positiviste (Bourgeois, 2016). Puisque la posture de la chercheuse est interprétative, les termes employés sont inspirés de Bourgeois (2016) et de Savoie-Zajc (2011).

Dans le cadre de cette étude de cas, afin de valider la correspondance entre « le sens véhiculé par le sujet » (Bourgeois, 2016, p. 9) et celui émis par la chercheuse, cette dernière reformule fréquemment les propos des participantes pendant l’entrevue, ce qui a permis aux enseignantes de corroborer leurs propos ou de souligner certaines nuances.

Pour ce qui est de la *transférabilité* de cet outil, le guide d’entrevue fourni à la fin de ce mémoire permet d’inspirer tout chercheur qui désire établir des liens entre les conclusions de la présente recherche à une autre étude dans un autre contexte (Bourgeois, 2016), notamment pour ce qui est des catégories auxquelles se réfèrent les questions.

En ce qui concerne la *fiabilité* des entrevues individuelles semi-dirigées, elle est favorisée par la transparence de la chercheuse qui reconnaît les biais possibles découlant de la subjectivité d’une recherche qualitative (Bourgeois, 2016). Il est possible que l’effet de désirabilité des participantes puisse influencer leurs propos (Fortin et Gagnon, 2016). Par exemple, les participantes pourraient éviter de souligner certaines préoccupations qu’elles vivent lorsqu’elles planifient, par crainte de décevoir la chercheuse. Pour limiter ce risque, il est du ressort de la chercheuse d’établir clairement des énoncés neutres et de rappeler aux participants que toutes les réponses sont adéquates.

3.4.2 Enregistrement audio des rencontres d’équipe

Les rencontres d’équipe ont été enregistrées afin d’identifier les tensions se manifestant dans leur discours pendant les séances de planification (OS2). L’enregistrement a permis de transcrire les verbatims. Les rencontres n’ont pas été retranscrites de manière intégrale, étant donné que plusieurs prises de parole pouvaient être répétitives ou non pertinentes aux fins de la recherche (Annexe A). Puisque l’objectif général de la recherche est de comprendre comment

les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture, chaque moment où un des principaux foyers de préoccupation (Wanlin, 2009) se manifestait était retranscrit : la sélection des contenus à enseigner ; l'organisation-répartition des contenus au fil de l'année scolaire ; les objectifs d'enseignement ; les stratégies d'enseignement à mettre en place ; l'évaluation des performances des élèves ; la « séquenciation » et l'organisation-répartition temporelle des contenus ; la rencontre des besoins individuels des élèves et le matériel didactique.

Dans une étude de cas, comme pour toute recherche qualitative, la *crédibilité* peut se traduire par l'authenticité de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données (Bourgeois, 2016). Pour ce faire, la chercheuse a veillé à valider, pendant les rencontres, son interprétation des propos échangés avec les enseignantes. De même, le recours à plusieurs outils de collecte – en l'occurrence, les entrevues individuelles semi-dirigées, les dispositifs didactiques et l'enregistrement audio des rencontres – fournit une crédibilité supplémentaire à la recherche (Bourgeois, 2016).

Afin d'assurer la *transférabilité* des données récoltées pendant les rencontres de planification, la chercheuse a pris des notes détaillées sur le contexte entourant le déroulement des rencontres et le processus de construction des dispositifs (ex. : date, jour, heure, imprévus, autres éléments mentionnés par les enseignantes participantes, etc.). Ces éléments ont permis de nuancer l'interprétation des données, et pourraient ainsi éclairer les autres chercheurs s'ils désirent adapter à leur milieu les outils développés (Bourgeois, 2016).

Pour respecter la *fiabilité* des données provenant des rencontres, une vérification interjuges de l'encodage des données a été réalisée par un étudiant à la maîtrise. Ce dernier a

codé 10 % du matériel afin de valider l'indice de fidélité de l'outil atteignant 90 % après les ajustements (Bourgeois, 2016). Le degré d'accord pour cette recherche est de 94 %. Cette vérification interjuges a permis de limiter les biais potentiels dans les résultats obtenus.

3.4.3 Planification écrite de dispositifs didactiques

Cet outil permet d'organiser la planification globale prévue au sein d'un gabarit (Appendice C) inspiré de celui proposé dans le cadre des stages en enseignement au secondaire à l'Université du Québec en Outaouais. Ce choix a été réalisé pour faciliter la communication avec l'équipe enseignante, qui connaissait bien ce gabarit. À l'intérieur de cette planification, une pour la quatrième secondaire et une autre pour la cinquième secondaire, se retrouvent notamment les contenus à enseigner ; les stratégies d'enseignement prévues ; ainsi que l'organisation et le déroulement des cours en fonction des phases de préparation, de réalisation et d'intégration.

À l'aide de cet outil, la chercheuse est en mesure d'identifier les propositions didactiques d'articulation retenues, puis d'analyser les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors des séances de planification (OS3). Il s'agit de l'outil de collecte comportant le plus de limites méthodologiques, puisque la recherche a été interrompue au moment de la validation de la planification écrite. Ces limites seront plus spécifiquement détaillées à la fin du chapitre méthodologique.

Tout bien considéré, la chercheuse a tenté d'assurer une cohérence entre les résultats obtenus et toutes les étapes de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). De la sorte, les outils de collecte de données sélectionnés sont liés directement aux objectifs de la recherche ainsi qu'aux concepts approfondis dans le cadre conceptuel.

3.5 Traitement et analyse des données qualitatives

Les données ont été collectées par l'entremise de l'enregistrement audio des entrevues (OS1) et des rencontres d'équipe (OS2), ainsi que par le biais de la planification écrite des dispositifs didactiques (OS3). Le processus d'analyse qualitative de cette recherche s'organise autour de trois grandes étapes, interreliées, proposées par Dionne (2018) : 1) la description ; 2) l'analyse « elle-même » (p. 325) ; et 3) l'interprétation. La méthode d'analyse préconisée pour comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture est celle de l'analyse de contenu. Celle-ci permet d'« analyser de manière réflexive des documents pour documenter et comprendre "la communication de sens " qui s'y trouve, de même que pour valider des liens théoriques » (Dionne, 2018, p. 326). D'une part, cette méthode est utile pour comprendre le sens véhiculé à travers les propos des participantes pendant les entrevues et les rencontres. D'autre part, l'analyse de contenu des planifications écrites permet de relever les propositions didactiques d'articulation grammaire-écriture qui ont été retenues par les enseignantes dans les dispositifs didactiques élaborés, de même que celles qui ont été écartées.

Les méthodes d'analyse sont détaillées ci-dessous en fonction de chaque outil de collecte de données, soit les entrevues individuelles semi-dirigées, les enregistrements des rencontres d'équipe et la planification écrite des dispositifs didactiques.

3.5.1 Analyse des entrevues individuelles semi-dirigées

Pour ce qui est de la première étape du processus général d'analyse, soit la description, une transcription intégrale des entrevues a été réalisée. Cette étape d'épuration des données conservait les mots exacts employés par les participantes, leurs pauses, les interruptions ainsi

que leurs rires pouvant aider ultérieurement la chercheuse à dégager un sens au regard du phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2016), en l'occurrence, les tensions, relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, se manifestant dans leur discours. En outre, les enregistrements des entrevues ont été écoutés à plusieurs reprises afin d'assurer une transcription exacte des propos des participantes.

Une fois les transcriptions complétées, la chercheuse les a relues pour en dégager un sens général (Dionne, 2018). Notamment, à la lumière d'une relecture des entrevues, il était possible de constater que les participantes se préoccupaient déjà d'interrelier des contenus grammaticaux à des activités d'écriture, et que cette préoccupation se reflétait à travers une tension dominante dans les dilemmes d'enseignement de la grammaire et de l'écriture, soit les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important.

En ce qui concerne la deuxième étape d'analyse, soit l'analyse elle-même des entrevues, la chercheuse a codifié les données. Cette codification consiste en l'attribution de catégories et de sous-catégories aux multiples segments transcrits (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit du moment où les données sont liées aux catégories établies par la chercheuse (Baribeau, 2009). Notre analyse s'inscrit dans une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire que les concepts du cadre conceptuel balisent le processus d'analyse, mais n'empêche pas l'émergence de nouvelles dimensions qui peuvent ressortir des données (Savoie-Zajc, 2011). La grille d'analyse (Appendice D) permet de classer les données selon des catégories préétablies à partir des concepts développés dans le cadre conceptuel, tout en gardant la possibilité de faire émerger de nouvelles catégories, ce qui ne s'est finalement pas avéré nécessaire dans le cadre de cette étude. Ainsi, une codification a été utilisée pour les entrevues : celle concernant les dilemmes

d'enseignement relatifs à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, tels que présentés dans le cadre conceptuel.

Tout ce travail de codification a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo. Cette étape d'analyse facilite les regroupements de données qui vont amener la chercheuse à « leur donner un sens » (Dionne, 2018, p. 326) lors de l'interprétation des résultats. Un contrecodage a été également réalisé, pour les entrevues et les rencontres d'équipes, afin d'évaluer le niveau d'accord interjuges atteignant 94 % après les ajustements (Bourgeois, 2016).

3.5.2 Analyse de l'enregistrement des rencontres d'équipe

La transcription de l'enregistrement des rencontres a fait l'objet d'une transcription partielle en fonction des principaux foyers de préoccupation (Wanlin, 2009) se manifestant pendant les discussions. En effet, les rencontres d'équipe n'ont pas été retranscrites intégralement, puisque certains échanges n'étaient pas liés aux fins de la recherche. Afin de conserver uniquement les données pertinentes, seuls les propos où se manifestait un des foyers de préoccupation (Wanlin, 2009) ont été retenus : la sélection des contenus à enseigner ; l'organisation-répartition des contenus au fil de l'année scolaire ; les objectifs d'enseignement ; les stratégies d'enseignement à mettre en place ; l'évaluation des performances des élèves ; la « séquenciation » et l'organisation-répartition temporelle des contenus ; la rencontre des besoins individuels des élèves ; et, enfin, le matériel didactique.

Après avoir organisé les données, la chercheuse a révisé ces dernières en procédant à la relecture des transcriptions tout en écoutant à plusieurs reprises les enregistrements audios dans le but de se familiariser avec les données (Gagnon, 2012). Une telle immersion invite tout chercheur à vérifier si les données récoltées sont liées aux objectifs de la recherche (Fortin et

Gagnon, 2016). Cette étape a justement permis à la chercheuse de se concentrer à retranscrire les unités de sens renvoyant uniquement aux foyers de préoccupation, puisque les autres propos des participantes étaient non pertinents aux fins de l'étude.

À la suite de la transcription partielle des données, la chercheuse les a codifiées en fonction des mêmes codes que ceux employés pour l'analyse des entrevues, soit selon les dilemmes d'enseignement, en plus d'ajouter les codes liés aux propositions didactiques d'articulation (Appendice D). Pour ce qui est de l'unité d'analyse choisie, il peut s'agir d'un mot, d'une phrase entière ou d'un segment d'une phrase. À certains moments, une unité d'analyse peut contenir des échanges entre plusieurs participantes lorsqu'ils représentent une même idée (Baribeau, 2009). Par exemple, lorsque les participantes étaient confrontées à des contraintes de temps dans leur planification, les propos venant successivement de deux ou de trois participantes pouvaient représenter une seule unité d'analyse.

La codification des principaux foyers de préoccupation retranscrits permet de mettre en lumière la nature des tensions se manifestant plus particulièrement pendant la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture ; de même que les propositions didactiques d'articulation faisant l'objet de tensions ou de préoccupation lors des rencontres.

3.5.3 Analyse de la planification écrite des dispositifs didactiques

Au contraire de l'analyse des entrevues et des rencontres, cette analyse s'inscrit dans un raisonnement déductif (Fortin et Gagnon, 2016), puisque les « connaissances théoriques précèdent la lecture de la réalité » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 31). En effet, la chercheuse reprend les catégories et sous-catégories des propositions didactiques d'articulation présentées

dans le cadre conceptuel pour les appliquer au phénomène étudié, soit la planification écrite des dispositifs didactiques développés en 4^e et 5^e secondaire.

Pour ce faire, la chercheuse a lu à plusieurs reprises la planification écrite avant d'organiser les données en fonction de quatre grandes catégories des propositions didactiques d'articulation pré-établies (Appendice E) : les contenus d'enseignement ciblés, l'organisation de la situation d'enseignement-apprentissage, le rôle des élèves et le rôle de l'enseignante. Les dispositifs didactiques n'ont pas fait l'objet d'une codification systématique dans NVivo, mais chaque unité de sens de la planification écrite qui est rattachée à une proposition didactique d'articulation a été classée et décrite dans une sous-catégorie des propositions didactiques d'articulation. Un tableau présenté en annexe (Annexe G) expose les propositions didactiques qui ont été retenues et celles qui ont été rejetées, ainsi que les moments où les propositions didactiques sont mobilisées dans les dispositifs. De la sorte, l'analyse de la planification écrite des dispositifs n'est pas décrite dans une section distincte du chapitre de résultats, puisqu'elle ne reflète pas explicitement les tensions des enseignantes, mais elle est détaillée en annexe et prise en considération dans la triangulation des données.

3.5.4 Triangulation des données

Le croisement des analyses des trois outils de collecte de données est réalisé dans le chapitre des résultats. La triangulation des outils – soit les entrevues semi-dirigées, l'enregistrement de rencontres d'équipe et la planification écrite des dispositifs didactiques – permet de poser un regard plus juste sur le phénomène étudié, de réduire les limites propres à chaque outil (Savoie-Zajc, 2011) ; bref, il s'agit d'une méthode qui vérifie et confirme les résultats (Miles et Huberman, 2003). Afin de croiser les données, la chercheuse a observé les

premiers résultats provenant de chaque outil pour « identifier leur assise puis [noter] chaque incohérence et chaque contradiction » (Miles et Huberman, 2003, p. 482). Par exemple, nous nous interrogeons sur les tensions qui prédominent le discours des participantes lors des entrevues et des rencontres de planification : en quoi sont-elles similaires ou divergentes? Ensuite, les données sur les propositions didactiques d'articulation apparaissant dans la planification écrite sont croisées avec les tensions se manifestant dans le discours des enseignantes afin de cerner si ces propositions didactiques caractérisent des contenus de tensions lors de la planification. Ce travail a fait l'objet d'une analyse dans NVivo, puisque les données issues des rencontres ont été codées à la fois en fonction des tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement et en fonction des réflexions entourant les propositions didactiques d'articulation.

Enfin, l'interprétation des résultats, détaillée dans le chapitre de discussion, a été organisée selon les principaux constats se dégageant des résultats, notamment les tensions présentes de manière prépondérante pendant le processus de planification ; une préoccupation importante accordée à un foyer de préoccupation des enseignantes, en l'occurrence, les évaluations ; ainsi que le poids décisionnel des enseignantes dans une planification collaborative.

3.6 Considérations éthiques

Nous réitérons que chaque participante a signé un formulaire de consentement avant de commencer la collecte de données. Pour respecter l'anonymat des enseignantes participantes, toute identification de leur prénom et de leur nom a été évité en étant anonymisé dans les données retranscrites et dans ce mémoire (ex. : E1, E2, E3 et E4) afin d'éviter toute possibilité

de les reconnaître. Les participantes étaient également avisées à de nombreuses reprises qu'elles pouvaient se retirer en tout temps du projet de recherche si elles ne se sentaient plus à l'aise de le poursuivre. Il est d'ailleurs prévu que les données soient conservées par la chercheuse pendant cinq ans, puis tous les documents sous format papier seront déchiquetés et toutes les données informatiques seront détruites de façon permanente.

3.7 Limites de la recherche

Certaines limites d'ordre méthodologique méritent d'être mentionnées. Tout d'abord, une étude de cas est difficile, voire impossible, à reproduire, étant donné qu'elle est reliée à un contexte très particulier (Gagnon, 2012). De plus, les résultats provenant d'étude de cas ne sont pas généralisables, puisque la taille de l'échantillon est non statistiquement représentative (Gagnon, 2012; Savoie-Zajc, 2011). Il est tout de même possible de s'assurer de détailler cet échantillon et le contexte de la recherche pour permettre à d'autres chercheurs de s'inspirer du projet (Savoie-Zajc, 2011), en tenant compte des limites potentielles.

Une autre limite importante concerne l'interruption abrupte de la recherche en mars 2020, en contexte d'une pandémie mondiale. En effet, l'étude a été interrompue au moment où les enseignantes et la chercheuse allaient se rencontrer pour valider la planification écrite des dispositifs didactiques. Dans ce contexte incertain, puisque le retour à l'école était constamment repoussé, il était difficile pour les enseignantes participantes de prévoir leur fin d'année scolaire. Elles étaient préoccupées par toutes sortes de modalités, dont l'évaluation des compétences des élèves à distance. La chercheuse a d'abord pris la décision de suspendre la recherche, pour ensuite l'interrompre définitivement. Avant d'arriver à cette décision, l'optique de reprendre la recherche en septembre 2020 a été envisagée. Cependant, trop de changements

dans le milieu ont eu lieu, ce qui venait changer la nature des données. Principalement, l'équipe d'enseignantes avait changé et la chercheuse elle-même travaillait au sein de celle-ci, ce qui changeait sa posture.

L'interruption de la recherche a aussi entraîné des modifications méthodologiques, particulièrement sur le plan du type de recherche envisagé. Au départ, la nature du projet s'inscrivait dans une recherche-action collaborative impliquant entre autres des observations en classe à la suite du travail de planification. Puisque que la collecte a été interrompue lors de la planification, nous nous sommes concentrés sur l'analyse de cas en planification. Les données qui avaient été récoltées étaient suffisantes pour être traitées et analysées, étant donné que les principales décisions avaient été adoptées par l'équipe enseignante lors des deux premières rencontres. En outre, la richesse des enregistrements a fourni des données amplement nécessaires afin d'atteindre les objectifs de la recherche.

Cette recherche contribue ainsi au développement de connaissances scientifiques en éducation, puisqu'elle présente une analyse en profondeur des tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement en 4^e et en 5^e secondaire influençant la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture (OG), une avenue qui n'a pas encore été étudiée, à notre connaissance, en didactique du français. Les résultats issus de notre étude permettront de guider les acteurs intervenant auprès des enseignantes, par exemple les didacticiens et conseillers pédagogiques, dans leur formation continue. En effet, ces intervenants seront plus éclairés relativement aux tensions auxquelles les enseignantes réfléchissent lorsqu'elles planifient, et pourront ainsi mieux tenir compte de leurs préoccupations.

Une étude de cas permet en outre de donner une voix aux « représentations authentiques » (Gagnon, 2012) de la réalité des enseignantes de français au secondaire. Nous souhaitons donner un sens à leur réalité, à leurs préoccupations exprimées, afin de répondre à leurs besoins relativement à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Notre recherche représente une occasion de construire des connaissances qui seront utiles au sein des actions des enseignantes, en implantant des réflexions autour de propositions didactiques d'articulation grammaire-écriture dès la phase de planification.

Le chapitre subséquent présentera les résultats de la recherche ainsi que les principaux constats.

4 Chapitre IV : Les résultats de la recherche

Dans ce chapitre, les données sont présentées en respectant l'ordre établi dans la description du traitement d'analyse, soit les données issues des entrevues, puis celles issues des rencontres. Les données provenant de la planification écrite des dispositifs didactiques sont décrites à l'annexe E, et sont prises en considération dans la triangulation des données. Le chapitre se termine par l'établissement des premiers constats.

4.1 Résultats issus des entrevues

Les données issues des entrevues individuelles semi-dirigées ont permis d'identifier les tensions, relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, se manifestant dans le discours des enseignantes (OS1).

4.1.1 Tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire

Parmi toutes les tensions principalement impliquées pendant le processus de planification, deux d'entre elles ont dominé le discours des enseignantes dans les entrevues : par ordre d'importance se trouvent les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que les tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et leurs besoins entourant leurs capacités. Le tableau 4 (Annexe B) dresse un aperçu des énoncés codés s'inscrivant dans les tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire.

Dans l'ensemble, les tensions soulevées dans le discours de chaque participante s'inscrivent dans les mêmes catégories. Pour les participantes E1, E2 et E4, les énoncés codés sont répartis presque équitablement entre deux tensions : celles entre le curriculum imposé et le

contenu jugé personnellement important, et celles entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités. À la différence de ces trois participantes, E4 a, pour sa part, évoqué plus souvent des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important. E2 et E3 ont partagé quelques tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible, tandis que E4 a, à deux reprises, sous-entendu des tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus.

4.1.1.1 Le choix des contenus grammaticaux à enseigner

La première sous-catégorie prédominante dans le discours des enseignantes relève des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important. Les enseignantes affirment tenir compte du curriculum imposé pour choisir les contenus grammaticaux à enseigner. Bien qu'elles s'inspirent de la *Progression des apprentissages* (2011), elles font néanmoins des choix en fonction du contenu qu'elles jugent personnellement important.

Toutes les participantes précisent l'importance de faire un retour sur les notions de base en grammaire : « Il y a des notions qui sont vues depuis leur première secondaire, puis on constate, en cours d'année, qu'elles ne sont pas encore comprises, donc je pense que ça, ça devient quelque chose d'essentiel à revoir » (E4). Parmi ces notions de base se trouvent les groupes de mots, les fonctions syntaxiques et les manipulations syntaxiques qui sont généralement révisés au début de l'année scolaire au sein de cette école, en 4e et 5e secondaire.

Le contenu jugé personnellement important par les participantes relève d'ailleurs des contenus grammaticaux utiles à l'écriture. Elles choisissent ces contenus selon les difficultés grammaticales récurrentes dans les textes d'élèves : « Je pars des grandes difficultés que j'ai

repérées au cours du temps. Donc structure de la phrase, virgule, ponctuation, les accords [des] verbes, (...) c'est pas mal les trois grandes lacunes des élèves de secondaire 5 » (E2). Ces mêmes lacunes sont également soulignées par les autres enseignantes.

L'enseignante E3 évoque, quant à elle, que les notions liées à la grammaire du texte figurent aussi parmi les contenus essentiels à enseigner, et elles représentent un défi lorsque vient le temps de les enseigner : « Je trouve que tout ce qui relève de la grammaire du texte, pour l'écrit, c'est important, mais c'est difficile à travailler. » (E3)

Deux enseignantes ont d'autre part précisé explicitement que la *Progression des apprentissages* (2011) contenait « trop » d'éléments et qu'il est utopique de croire que toutes les notions sont acquises par les élèves d'ici la fin du secondaire :

« Les gens qui veulent poursuivre leurs études, eh bien, ce sera à eux de les apprendre, toutes les exceptions des participes passés, puis tout ce qu'on veut. Je veux dire, les gens qui ont un intérêt là-dedans, qu'ils se forment là-dedans, mais pour les autres, je ne vois pas l'intérêt de, entre guillemets, les "écœurer" avec ça là. (...) Comme toutes les affaires que je trouve... (...) mon Dieu! J'ai une vision utilitaire de la chose (...). Tout ce que je trouve qui ne leur servira pas, je ne le fais pas. Même si c'est dans le programme. » (E3)

L'enseignante E4 insiste aussi sur le fait qu'elle préfère se concentrer sur les éléments importants qui seront compris par les élèves, plutôt que d'enseigner toutes les notions à voir en 5e secondaire.

Bref, les enseignantes semblent partagées entre les prescriptions ministérielles colossales et les contenus grammaticaux qu'elles jugent personnellement importants. Elles priorisent les contenus grammaticaux qui ont un lien direct avec les difficultés grammaticales observées dans les textes des élèves.

4.1.1.2 Le besoin de réinvestir les contenus grammaticaux en écriture tout en conservant l'intérêt des élèves

La deuxième sous-catégorie dominante dans les entrevues est celle des tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et leurs besoins entourant leurs capacités. Les quatre enseignantes interviewées expriment un besoin particulier des élèves, celui d'apprendre à réinvestir les savoirs grammaticaux en contexte d'écriture. Il s'agit d'une habileté qui reste peu évidente aux yeux des enseignantes, surtout en 4^e secondaire :

« C'est que le pont entre les deux ne se fait pas. Si je lui dis : "voici un texte, mets les virgules dedans". Il va réussir à le faire. Si je lui dis : "écris un texte, mets des virgules dedans". Ça va être difficile pour lui. Parce qu'il n'y aura comme pas le *focus* juste là-dessus. » (E3)

Les participantes enseignant en 5^e secondaire ont plutôt l'impression que le réinvestissement serait plus évident pour les élèves de ce niveau :

« La façon dont on fonctionne en 5^e secondaire, (...) c'est plus gagnant, effectivement. Parce que les élèves doivent réfléchir, par exemple à faire un exemple qui respecte la consigne demandée. (...) Quand ils vont rédiger un texte ils ont tendance à tout de suite le repérer, pas nécessairement se souvenir de la règle, mais je pense que quand ils vont le repérer, ils allument. (...) C'est exactement la lacune qu'il y a présentement en 4^e secondaire » (E1).

Bien que, d'après les enseignantes, les élèves de 5^e secondaire semblent s'engager davantage dans des pratiques d'écriture réflexives, l'enseignante E2 souligne tout de même l'importance de les encadrer, surtout les élèves rencontrant des difficultés : « On essaye le plus possible de les faire réfléchir à leur pratique, mais il faut leur dire. (...) Ce sont les faibles qui ne le feront pas. Il faut leur préciser de le faire. Ce n'est pas comme instinctif. »

Les quatre enseignantes souhaiteraient que les élèves réinvestissent les contenus grammaticaux dans leurs stratégies de correction qui demeurent trop souvent lacunaires, comme

en témoigne l'enseignante E1 qui indique que plusieurs élèves utilisent des méthodes de correction peu utiles au deuxième cycle du secondaire, comme l'encadrement des majuscules et des points qui délimitent les phrases graphiques. Cette enseignante guide donc les élèves dans leur révision-correction en fonction de leurs difficultés particulières :

« Je pense que l'élève se sent plus engagé dans ce temps-là parce qu'il sait quelles sont ses erreurs, que son enseignante a repéré que c'étaient ces erreurs-là qui revenaient souvent. Donc pour lui, c'est comme plus concret que de dire : "corrige ton texte en entier". Donc, il sait sur quoi revenir, puis ça lui donne... ça enlève une lourdeur à la tâche. » (E1)

L'enseignante E4 explicite exactement la même démarche que sa collègue pour guider les élèves dans leur révision-correction de leurs textes. La préoccupation des enseignantes de répondre aux besoins des élèves, particulièrement celui de réinvestir les besoins grammaticaux en contexte d'écriture, n'écarte pas leur souci de solliciter l'intérêt des apprenants lors des situations d'enseignement-apprentissage, comme le mentionne l'enseignante E4 pour enseigner les participes passés :

« Je croise mes doigts, c'est la première fois que je vois des élèves, tu sais, voir... Il y a une lumière qui allume. (...) "Placez-vous en ligne droite", puis on fait "vivre" l'accord [des participes passés] dans une phrase. (...) C'est vraiment super. Donc, d'amener ce côté-là peut-être plus concret, ça permet à certains élèves qui ont vraiment de grosses difficultés de dire : "Ah! Ok, mais là, je comprends!" » (E4)

L'enseignante E4 marque ainsi sa préoccupation d'engager les élèves dans leurs apprentissages. Quant à l'enseignante E2, elle est d'avis que l'utilisation de textes authentiques rend la grammaire plus signifiante pour les élèves : « Je pense que de partir de leurs textes à eux, de leurs mots à eux (...), ça, je pense que c'est gagnant. » Elle mise donc beaucoup sur les textes des élèves pour enseigner certains contenus grammaticaux (et discursifs). Pour motiver

les élèves à apprendre la grammaire, l'enseignante E4 souligne également le rôle de l'enseignante qui est, à ses yeux, important pour encourager les élèves à prendre des risques.

En somme, les enseignantes soulèvent des tensions entre la prise en compte de l'intérêt des élèves et leurs besoins entourant leurs capacités au sein de leurs pratiques enseignantes de la grammaire. Ces tensions se démarquent dans leur discours par le besoin de réinvestir les contenus grammaticaux en écriture, notamment en orientant les stratégies de révision-correction des élèves, ainsi que par la préoccupation de maintenir l'intérêt des élèves dans les situations qu'elles conçoivent.

4.1.1.3 D'autres tensions présentes dans le discours des enseignantes

Deux autres tensions sont présentes dans le discours de quelques participantes. D'une part, l'enseignante E4 mentionne les tensions entre les éléments planifiés et un imprévu survenu en classe. Il arrive que les enseignantes changent leur stratégie d'enseignement prévue au départ en raison d'un imprévu. Par exemple, l'enseignante E4 relate qu'elle a une fois oublié le corrigé à son bureau lors de la correction d'une activité de grammaire en classe. Elle a donc modifié sa stratégie d'enseignement, en explicitant les manipulations syntaxiques nécessaires pour accorder les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* dans un exercice qui se voulait dynamique.

D'autre part, les enseignantes E2 et E3 soulignent, pendant leur entrevue, les tensions entourant la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible pour le faire. L'enseignante E2 précise qu'en 5e secondaire, les enseignantes ont délimité une certaine quantité de contenus à voir pendant l'année : « On a monté un cours si tu veux, donc on a divisé ça en neuf grands thèmes. Donc on a neuf grandes notions qu'on travaille avec eux » (E2).

En somme, les tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire qui se démarquent dans le discours des enseignantes lors des entrevues relèvent surtout du choix des contenus grammaticaux à enseigner, du besoin des élèves de réinvestir ces contenus en contexte d'écriture et de la préoccupation de planifier des activités sollicitant l'intérêt des élèves.

4.1.2 Tensions relatives aux pratiques enseignantes d'écriture

Dans les entrevues, les tensions prédominant le discours des enseignantes relativement à leurs pratiques enseignantes d'écriture relevaient des mêmes catégories de tensions que celles relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire, soit les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que les tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et leurs besoins entourant leurs capacités.

Le tableau 5 (Annexe B) illustre un portrait des énoncés codés s'inscrivant dans les tensions relatives aux pratiques enseignantes d'écriture.

Les tensions identifiées dans le discours de chaque participante sont à nouveaux issues des mêmes catégories que celles identifiées dans les pratiques enseignantes de la grammaire. Le nombre d'énoncés codés pour la participante E1 est quasi égal entre les deux tensions dominantes, tandis que E2 soulève majoritairement des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important. E3 représente la participante ayant le moins d'interventions liées aux tensions se manifestant dans son discours sur les pratiques enseignantes d'écriture. Les tensions identifiées pour cette enseignante relèvent davantage des tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités. Quant à la participante E4, elle caractérise l'enseignante ayant le plus souvent manifesté des tensions dans son discours, notamment pour ce qui est des tensions entre le

curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, celles entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités, et, dans une moindre mesure, les tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible.

4.1.2.1 Le choix des contenus discursifs à enseigner

Lorsque les enseignantes réfléchissent aux contenus qu'elles jugent essentiels à enseigner pour l'écriture, trois éléments émergent de leur discours : d'une part, l'importance d'enseigner les caractéristiques communes du genre textuel étudié et la structure du texte/ des idées, et d'autre part, l'ampleur des notions à enseigner d'après la *Progression des apprentissages* (2011).

Toutes les enseignantes ont donné des exemples de contenus essentiels à enseigner pour le genre argumentatif, particulièrement la thèse, les procédés argumentatifs, les outils de développement et les marques de modalité. L'enseignante E1 spécifie qu'il est important de « maîtriser les notions de base [d'un genre textuel], avant d'en arriver à l'écriture du texte » (E1). De la sorte, elle enseigne les rudiments d'un genre textuel avant d'amener les élèves à écrire.

Les participantes font souvent référence au curriculum imposé pour justifier leurs choix quant au genre textuel mis de l'avant en 4^e et en 5^e secondaire, celui du genre argumentatif :

« Évidemment, pour un texte courant on impose souvent un sujet en question parce qu'encore une fois si je me réfère au programme en secondaire 4 et 5, c'est un texte d'opinion argumentée, donc les élèves vont devoir répondre à une question. » (E1).

Les enseignantes considèrent le genre argumentatif comme étant le genre textuel le plus important pendant les deux dernières années au secondaire, non seulement parce qu'il s'agit du genre préconisé dans l'évaluation finale d'écriture en 5^e secondaire, mais aussi parce qu'il s'agit

d'un outil intellectuel utile dans la société. Les participantes insistent également sur la structure des textes, « structure à laquelle on s'attend » (E1). Selon les enseignantes, cette structure est plus rigide dans un texte à dominante argumentative que dans un texte à dominante narrative.

Deux enseignantes ont souligné à nouveau que la quantité de contenus proposés dans la *Progression des apprentissages* (2011) est colossale. Le propos de l'enseignante E2 ci-dessous a été codé dans les tensions issues des pratiques enseignantes d'écriture, mais pourrait être considéré également pour les pratiques enseignantes de grammaire, puisqu'il pourrait faire référence à l'ensemble des contenus à enseigner en français, autant en écriture, lecture et grammaire qu'en communication orale :

« J'ai beaucoup épuré si tu veux (...) le *Programme de formation*. Parce que c'est assez colossal, et tout ce qu'il y a là-dedans, quand on sort de l'université, on a comme le nez collé et on se rend compte qu'il y a des trucs là-dedans qui sont un peu superflu. Donc j'ai essayé de centrer sur ce qui était essentiel sans oublier ceux qui en ont... qui ont besoin d'aller plus loin. » (E2)

Les enseignantes participantes disent donc épurer la *Progression des apprentissages* pour s'en tenir aux contenus qu'elles jugent importants. Pour ce qui est de l'enseignement de l'écriture, elles se fient aux caractéristiques communes des genres textuels pour faire leurs choix et priorisent une structure plutôt « rigide » lorsqu'elles abordent les textes courants, comme le genre argumentatif.

4.1.2.2 L'art de prendre plaisir à écrire, d'évaluer et d'encadrer les élèves

Les enseignantes se préoccupent de l'intérêt des élèves lorsqu'elles enseignent l'écriture tout en tenant compte des besoins respectifs de leurs groupes. Cinq éléments se manifestent à travers ces tensions : le modelage comme stratégie d'enseignement efficace,

l'utilisation de textes authentiques, le besoin d'encadrement, le plaisir d'écrire et la fixation de l'évaluation.

Toutes les participantes affirment que le modelage représente une stratégie d'enseignement efficace pour répondre aux besoins des élèves en écriture. L'enseignante E1 témoigne qu'elle craignait auparavant que cette stratégie soit répétitive et ennuyante pour les élèves, mais son expérience lui montrait, au contraire, sa pertinence :

« Quand on le fait en groupe, les élèves verbalisent leurs idées. (...) Donc juste pour que les élèves (...) puissent entendre le raisonnement d'un camarade de classe. Je trouve ça vraiment pertinent. (...) Ils peuvent voir au fond ce qu'il manque dans leurs raisonnements ou ce qu'ils devraient ajuster/ adapter. » (E1)

Aux yeux de cette enseignante, le modelage représente ainsi un moment réflexif propice à la prise de risque des élèves. En complémentarité avec le modelage vient l'utilisation des textes authentiques qui sont des modèles motivants pour les apprenants, d'après les participantes. Une fois que les élèves ont vu de vrais exemples, « ils se rendent compte que ce n'est pas si loin d'eux. Ils sont capables de s'y rendre » (E2). L'enseignante E2 priorise effectivement les textes authentiques, écrits par des élèves, plutôt que l'utilisation d'un manuel scolaire : « des élèves de leur âge, avec leurs référents, puis leurs mots, tu sais, pour qu'ils se comprennent (...). Puis de les faire évaluer, de leur montrer c'est quoi un A, c'est quoi un B » (E2). Selon cette participante, ces exemples rendent les attentes d'écriture plus concrètes pour les élèves.

Par ailleurs, l'importance mise sur la structure des textes, dans les contenus jugés importants, particulièrement pour le genre argumentatif, peut s'expliquer par le besoin d'encadrer les élèves dans leurs pratiques d'écriture. L'enseignante E4 insiste sur l'habitude des élèves à avoir des consignes d'écriture claires pour les guider. Elle relate une activité qu'elle a proposée à ses élèves en 5^e secondaire, l'écriture d'une lettre historique : « j'ai des élèves, mes

très cognitifs, qui n'ont pas une tâche structurée là, à laquelle ils doivent se tenir. (...) Ils ont de la difficulté à se laisser aller dans l'écriture » (E4). L'enseignante E3 précise qu'elle accorde une place particulière au plaisir d'écrire dans ses cours. Elle propose des ateliers d'écriture créative en espérant leur donner le gout d'écrire. Toutefois, pour leur donner cette envie, E3 n'a pas le choix de donner des points qui compteront au bulletin : « c'est comme un peu ma façon de.... Ben parce qu'ils carburent à ça là, les points » (E3). Cette fixation d'évaluer les textes n'est pas à négliger. Les enseignantes sont partagées entre les pratiques formatives d'écriture, et celles qui sont sommatives, comme le démontre l'enseignante E4 :

« Je pense que c'est important de pas juste les amener à écrire quand c'est une évaluation. Puis malheureusement, souvent, l'écriture est évaluée seulement de manière sommative. (...) Rares sont les moments où le formatif en écriture fait partie d'un cours. Pourquoi ? Parce que souvent, mes élèves ont une réaction négative face au formatif : "Pourquoi j'écris, si ce n'est pas évalué ? " » (E4)

C'est un défi pour cette enseignante d'amener ses élèves à écrire si le texte n'est pas évalué. Bref, les enseignantes jonglent entre le désir de développer chez leurs élèves le gout d'écrire pour le plaisir et pour s'améliorer, ainsi que la nécessité d'évaluer les pratiques d'écriture. Elles sentent que les élèves ont besoin d'être encadrés dans les tâches d'écriture, ce qui pourrait expliquer la raison pour laquelle elles insistent sur une structure précise des textes. Enfin, pour aider les élèves à construire des textes répondant à leurs attentes, elles privilégient l'utilisation de textes authentiques et le modelage.

4.1.2.3 Le temps disponible limitant les pratiques d'écriture

Les tensions entre la quantité de contenu à couvrir et le temps disponible sont présentes dans le discours de la participante E4. Cette dernière souhaite accorder plus de place aux pratiques d'écriture formatives dans sa planification. Or, ce défi reste de taille en raison du temps

nécessaire dont les élèves ont besoin pour écrire, et le temps disponible à l'horaire à cet effet. L'enseignante manque de temps pour pouvoir organiser des pratiques d'écriture qui ne sont pas évaluées : « malheureusement, faute de temps, faute de plusieurs facteurs, puis je ne suis pas en train de nous excuser, mais on ne prend pas ce temps-là de travailler [l'écriture] de manière plus formative. » (E4) Par manque de temps, les tâches d'écriture sont ainsi réalisées, la plupart du temps, dans le cadre d'une évaluation.

4.2 Résultats issus des rencontres d'équipe

Les tensions se manifestant lors de séances de planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture (OS2) portent, dans un premier temps, sur les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de la grammaire et de l'écriture survenues pendant l'élaboration des dispositifs didactiques. Dans un deuxième temps, elles portent sur les propositions didactiques d'articulation qui ont été pris en considération.

4.2.1 Tensions liées aux dilemmes d'enseignement de la grammaire

Parmi les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement influençant la planification des dispositifs, celles relevant de la grammaire prévalaient contre les tensions liées aux dilemmes d'enseignement de l'écriture. Les tensions se rapportaient la plupart du temps à celles entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, comme nous pouvons le constater dans le tableau 6 (Annexe C).

Les interventions de la participante E1 ont peu fait l'objet de tensions lors des rencontres de planification, contrairement aux autres participantes. Les trois autres participantes ont pour leur part manifesté de nombreuses tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé

personnellement important. Un peu plus fréquemment que les autres, E3 a soulevé quelques tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible pour mettre en place les dispositifs didactiques élaborés. Seulement deux enseignantes, E1 et E2, ont quelque peu évoqué des tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités, et uniquement E2 et E4 ont manifesté à une reprise des tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme.

4.2.1.1 Le choix des contenus grammaticaux influencé par leurs liens directs avec le texte d'opinion argumentée

Choisir les contenus grammaticaux à enseigner a occupé une grande partie du temps de discussion aux deux rencontres d'équipe. Ces discussions ont apporté des modifications quant aux contenus grammaticaux ciblés.

D'abord, les enseignantes se basent sur leur planification annuelle pour choisir les contenus grammaticaux : « C'est sûr que dans notre plan de grammaire-là, on s'en va dans la majuscule, puis... Virgule. » (E2) Il s'agit d'ailleurs des deux contenus grammaticaux ciblés au départ pour le dispositif en 5^e secondaire. Pour le dispositif en 4^e secondaire, les enseignantes ont initialement ciblé la ponctuation (les emplois de la virgule et la ponctuation dans les discours rapportés), la progression de l'information ainsi que les phrases subordonnées. Ce dernier contenu provenait d'une suggestion de la chercheuse et a représenté la source principale des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important.

Lors de la deuxième rencontre, une fois que la chercheuse a proposé des activités amenant les élèves à réfléchir et à confronter leurs conceptions des phrases subordonnées, les

participantes ont émis des doutes quant à la pertinence de ce contenu grammatical pour le texte d'opinion argumentée :

« Si on veut l'intégrer à l'argumentation, je ne pense pas que c'est ça qui est plus au service (...). Ça fait des textes moins longs aussi [sans les phrases subordonnées], parce qu'on n'en veut pas tant des relatives (...) On veut les enlever, le plus possible. On veut les réduire, les relatives, tsé. Ben je pense là, en 4 et 5. On veut pas qu'il y en ait trop. Ça fait un texte trop... » (E2)

Cette même enseignante enchaine, en s'appuyant d'un document ministériel regroupant des textes d'élèves : « je regarde sur *Pouvoir des mots*. Mettons, un super paragraphe, il y a combien de subordonnées là-dedans là. (...) Il n'y en a pas tant [de subordonnées]. Il y a beaucoup de coordinations et de juxtapositions. » (E2) À ces propos s'est ajouté le jugement que ce contenu n'était guère plaisant :

E2 : « Ben tsé... C'est dégueulasse [les phrases subordonnées], c'est intense. »

E1 : « Ouin, c'est dégueulasse. » [E3 approuve en riant.]

Il semble également y avoir une confusion avec ce que les enseignantes entendaient au départ par les phrases subordonnées :

« Je pense que quand on parlait de subordonnées, on voulait dire la progression des idées. Puis on associait ça aux subordonnées dans notre tête. Tsé, intégrer un exemple. Mais ça se fait sans mettre des subordonnées. (...) Ça se fait en mettant le bon organisateur, en faisant de bons liens » (E2).

De la sorte, la progression de l'information, plus spécifiquement l'utilisation des connecteurs (marqueurs de relation et organisateurs textuels) est devenue le contenu central ciblé autant pour le dispositif en 4^e secondaire que celui en 5^e secondaire : « Je pense que le problème, c'est de faire progresser une idée : "Présente ton argument, mets le bon organisateur textuel..." C'est ça le problème, plus que ne pas être capable de faire des subordonnées » (E2).

Un autre élément contraignant est souligné par la participante E2. Elle trouve qu'il est difficile d'articuler « pleinement », puisque l'école accorde 2 crédits de grammaire aux élèves : « faut quand même un peu le décontextualiser pour donner [à la grammaire] une note à part. On est comme pris avec ça, je trouve » (E2). Les enseignantes E1, E2 et E4 souhaitent donc tenir compte de cette contrainte pour élaborer les dispositifs : elles aimeraient, d'une certaine manière, évaluer spécifiquement les connaissances grammaticales des élèves.

4.2.1.2 Le manque de temps pour justifier le choix des contenus grammaticaux

Pour arriver au choix d'éliminer les phrases subordonnées des contenus grammaticaux ciblés, des tensions entre la quantité de contenu à enseigner et le temps disponible pour piloter la situation d'enseignement-apprentissage prévue ont ressurgi du discours des participantes.

Pour les participantes, enseigner les phrases subordonnées représente un objet complexe à enseigner. Avec le peu de semaines qu'il reste d'ici la fin de l'année scolaire, elles jugent ne pas avoir le temps pour enseigner ce contenu, puisqu'il nécessite beaucoup de temps en classe.

4.2.1.3 Les besoins des élèves et un congé scolaire considérés dans la planification

Quelques données portaient sur les besoins des élèves en écriture, notamment leur grande difficulté pour écrire un texte d'opinion argumentée : « Ils ne sont pas capables de ficeler. C'est vraiment ça qui manque. » (E2) Cette préoccupation vient à nouveau appuyer le choix des enseignantes quant au contenu grammatical à mettre de l'avant dans les dispositifs : celui de la progression de l'information.

Bref, les tensions liées aux dilemmes d'enseignement de la grammaire portaient majoritairement sur le choix des contenus grammaticaux à enseigner, et surtout, sur

l'enseignement des phrases subordonnées, qui a finalement été rejeté pendant l'élaboration des dispositifs.

4.2.2 Tensions liées aux dilemmes d'enseignement de l'écriture

Pendant les rencontres de planification, bien que les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de l'écriture soient moins présentes que celles liées à la grammaire, elles sont tout de même existantes, particulièrement sur le plan des tensions entre la quantité de contenu à couvrir et le temps disponible, ainsi que des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important.

Tel qu'illustré dans le tableau 7 (annexe B), les participantes E1 et E2 ont manifesté, le plus souvent dans leur discours, des tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible, tandis que E4 a insisté sur les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important. L'enseignante E3 a manifesté peu de tensions relatives aux dilemmes d'enseignement de l'écriture.

4.2.2.1 Le temps d'enseignement disponible entre les évaluations prévues

Des tensions entre la quantité de contenu à couvrir et le temps disponible sont présentes dans la planification dans la mesure où le moment et la durée de la mise en place des dispositifs sont influencés par les évaluations d'écriture déjà prévues à l'horaire. Les enseignantes tiennent donc compte des évaluations d'écriture prévues et réfléchissent aux périodes disponibles restantes entre les évaluations pour élaborer les dispositifs. Finalement, elles ont environ sept à huit cours de disponibles pour la mise en place des dispositifs. Les activités et les contenus à enseigner doivent donc correspondre à ce nombre de périodes. Il importe de souligner que les

activités d'écriture nécessitent un temps non négligeable en classe et les enseignantes le prennent en considération dans leur planification.

4.2.2.2 Contenus discursifs déterminés en fonction des caractéristiques textuelles communes du genre textuel

Pour ce qui est des contenus discursifs, le choix des participantes n'a pas pris un temps aussi accaparant que pour le choix des contenus grammaticaux. Elles se fient aux caractéristiques communes du genre argumentatif pour les sélectionner : thèse, arguments, outils de développement et marques de modalité figurent parmi les contenus qu'elles jugent importants.

Les contenus à enseigner sont les mêmes en 4e et 5e secondaire, mais les thèmes d'écriture sont différents. En 5e secondaire, les enseignantes avaient déjà prévu travailler sur quatre thèmes (image corporelle, violence dans les sports, surconsommation, dopage), alors qu'en 4e secondaire, aucun thème n'avait été choisi. Les enseignantes ont opté pour le thème des stéréotypes de genre.

4.2.2.3 La prise en compte de l'intérêt des élèves peu présente aux rencontres

L'intérêt des élèves n'a pas été explicitement discuté pendant la planification, outre le fait que la fin de l'année scolaire approche rapidement et que les élèves réalisent qu'ils n'ont plus beaucoup de temps pour se rattraper, surtout en 5e secondaire. Ils n'ont donc plus le choix et doivent s'atteler aux tâches d'écriture s'ils veulent réussir leur cours de français :

« Il va y en avoir une [différence/ amélioration des textes]. Les élèves, ils sentent qu'ils sont accotés-là. (...) On dirait qu'ils sentent la pression. Moi, je vois souvent qu'il y a un déclic. (...) Ils s'arrêtent, ils ont pas le choix, ils paniquent. » (E2)

Autrement, même s'il y a peu de données à ce sujet, nous sentons que, de manière générale, les besoins des élèves sont pris en compte dans la planification, puisque les enseignantes semblent se soucier de construire des activités pertinentes qui les aideront à améliorer leur compétence à écrire.

4.2.2.4 Des enseignantes engagées pour améliorer leurs pratiques

Les enseignantes sont constamment en réflexion pour bonifier leurs pratiques enseignantes, et leur planification est toujours sujette à des modifications de dernière minute. À la première rencontre d'équipe, nous avons proposé des activités collaboratives d'écriture qui ont emballé l'enseignante E4 :

« Je vais peut-être faire ça demain avec mon [secondaire] 4. [rire] (...) Demain, je pourrais leur demander de refaire des équipes, pour qu'ils aient quelqu'un d'autre, puis qu'à partir de là, ils font un espèce de plan d'un argument, puis GO, allez-y. Mettez-vous ensemble, ça pourrait être intéressant d'y aller comme ça. Tu me donnes des idées-là! C'est super pertinent. » (E4)

Autrement, les tensions entre les éléments planifiés et les imprévus sont difficilement observables dans le cadre des deux premières rencontres. Il est possible de croire que ces tensions sont plutôt présentes lorsque le moment du pilotage approche et que des événements imprévus surviennent, ce qui n'a pas pu être observé dans le cadre de cette recherche.

Bref, bien que les tensions liées aux dilemmes d'enseignement de l'écriture soient moins prédominantes que les tensions liées aux dilemmes d'enseignement de la grammaire pendant les rencontres d'équipe, elles permettent tout de même de comprendre certaines décisions prises par les enseignantes pour créer les dispositifs didactiques. Entre autres, les évaluations déjà prévues à l'horaire viennent grandement influencer sur le temps d'enseignement disponible pour piloter les dispositifs articulant la grammaire et l'écriture.

4.2.3 Description des propositions didactiques d'articulation

Pendant la planification, plusieurs propositions didactiques d'articulation se sont manifestées à travers les échanges entre les participantes, comme l'illustre le tableau 8 (Annexe D).

4.2.3.1 Objets d'enseignement ciblés en grammaire et en écriture pour articuler

Les contenus d'enseignement ciblés ont changé entre la première et la deuxième rencontre selon la volonté des enseignantes participantes. Les tableaux 9 et 10 (Annexe E) illustrent les changements relatifs à ces contenus entre la première et la deuxième rencontre. Au départ, les contenus grammaticaux ciblés se distinguaient entre les niveaux d'enseignement. À la fin de la deuxième rencontre, les mêmes contenus d'enseignement grammaticaux et discursifs ont été retenus pour les deux niveaux. Les deux dispositifs didactiques élaborés se distinguent selon les thèmes différents en 4^e et en 5^e secondaire.

4.2.3.2 Organisation des situations d'enseignement-apprentissage réfléchi de manière à articuler la grammaire et l'écriture

L'organisation des situations d'enseignement-apprentissage a fait l'objet de discussion pendant les rencontres. Elle s'est orchestrée de manière à partir des difficultés observées dans une production initiale d'écriture pour mener à une production finale, toujours en écriture. Entre les deux productions se trouvent des activités de grammaire spécifiques et contextualisées sur les contenus d'enseignement ciblés. Le tableau 11 (Annexe D) met en lumière les énoncés codés par proposition didactique lié à cette organisation. Nous pouvons y observer que la proposition didactique la plus sollicitée au sein des discussions concerne les activités contextualisées.

Quelques réflexions portent sur la production initiale. Les participantes réfléchissent à un texte que les élèves ont écrit récemment. L'enseignante E2 a apporté la réflexion suivante pour le dispositif de la 5^e secondaire : « on va partir de leur texte du 19 [mars]. Ça, c'est pertinent. Partir de leur texte à eux, puis là, refaire leur progression [de l'information] » (E2). En 4^e secondaire, les enseignantes pensent utiliser une activité d'écriture avant la semaine de relâche comme production initiale.

À la fin des dispositifs, la production finale consiste en l'écriture d'un texte partiel d'opinion argumentée, c'est-à-dire que les élèves écriront soit une introduction ou une conclusion (en fonction de leurs difficultés) ainsi qu'un paragraphe de développement (un argument). Il a été question, pendant les discussions, que la production finale soit une version améliorée de la production initiale : « on manipule leur texte, ils améliorent leur texte, pour les amener à être super bons le 7 mai. » (E1) Toutefois, la participante E2 a signalé ses réticences pour les élèves plus forts en écriture qui n'auraient pas nécessairement d'intérêt pour réécrire le même texte.

Les participantes ont convenu d'une activité spécifique sur la progression de l'information au début du dispositif : « On commencerait par un cours de connaissances sur les connecteurs. On a déjà un tableau qui existe, je sais pas si on pourrait peut-être l'améliorer. » (E2) S'enchaîne par la suite une proposition d'activités contextualisées que les autres enseignantes approuvent rapidement. En plus de ces activités spécifiques et contextualisées de grammaire, d'autres cours sont réservés à la présentation des thèmes d'écriture.

La lecture d'un recueil de textes, préalable à la production finale d'écriture, fait en sorte que les dispositifs construits ressemblent à ceux déjà utilisés par les enseignantes en classe. Les

nouveaux dispositifs prévoient tout de même des moments précis où les liens entre la grammaire et l'écriture sont intégrés aux dispositifs, ce qui n'était pas forcément réfléchi dans les dispositifs traditionnellement conçus par les enseignantes.

4.2.3.3 Le rôle de l'enseignante peu explicitée pendant la planification

Peu de réflexions lors des rencontres portent sur le rôle de l'enseignante. Néanmoins, les enseignantes se questionnent quant au métalangage à utiliser et au partage des tâches réalisées par les élèves, comme le démontre le tableau 12 (Annexe D).

Les participantes s'interrogent à quelques reprises quant au métalangage à utiliser, notamment au métalangage lié aux phrases subordonnées ainsi qu'à la ponctuation. En effet, plusieurs minutes ont été nécessaires pour clarifier les types de phrases subordonnées, puisque le métalangage de certaines participantes relevait de termes désuets :

« Il y en a comme deux [types]. Il y a genre l'hypothèse... (...). Ben comme corrélatrice pis hypothétique. C'est semblable quand même? (...) Comme subordonnée complément de phrase hypothétique, je sais pas trop comment on dit ça là. [...] Parce que pour moi, la subordonnée corrélatrice a... ish... un *si* là. » (E3)

Même qu'un lien surprenant a semblé confondre les contenus ciblés en question : « je pense que quand on parlait de subordonnées, on voulait dire la progression des idées. Puis on associait ça aux subordonnées dans notre tête. Tsé, intégrer un exemple. Mais ça se fait sans mettre des subordonnées. » (E2)

Pour ce qui est du métalangage lié à la ponctuation, un terme lié à la grammaire traditionnelle était utilisé, celui de l'*apposition*. Malgré les explications de la chercheuse sur l'*apposition* qui est en fait un groupe du nom ayant pour fonction le complément du nom, les

enseignantes sont restées, au moment de la rencontre, sur leur position – « moi, je reste avec *apposition*. » (E3)

Les quelques réflexions sur le partage des tâches réalisées portaient sur un seul moment, soit celui où elles pourraient donner une rétroaction sur la production finale. Essentiellement, le rôle de l'enseignante n'a pas représenté explicitement un sujet de discussion pendant les rencontres. Néanmoins, les participantes ont réfléchi à un moment précis où elles fourniraient une rétroaction en écriture et elles se questionnent quant au métalangage qu'elles utilisent au sujet des phrases subordonnées et de la ponctuation.

4.2.3.4 Le rôle actif des élèves

Les enseignantes ont discuté quelque peu du rôle actif des élèves, spécifiquement à propos des réflexions autour des notions ciblées, des interactions ainsi que du partage des tâches, comme le révèle le tableau 13 (Annexe D)

L'enseignante E4 a suggéré un moment où les élèves devraient réfléchir et possiblement confronter leurs idées au regard des notions ciblées : « pourquoi on ne leur demanderait pas de justifier l'emploi des connecteurs dans les exemples ? Puis, pour les contre-exemples, ils devraient les ajouter et justifier leur choix. » (E4) Cette proposition convenait aux autres participantes et permettait par le fait même de planifier des interactions entre les élèves : « Ouais. [...] Donc ils confrontent leurs justifications. » (E2) E4 appuie sa collègue : « S'ils sont capables de le verbaliser [à leur coéquipier], ça démontre qu'ils comprennent. » Une autre suggestion sollicite les interactions au sein d'une activité de réécriture collaborative : « Tu prends le texte de ton ami, tu surlignes les connecteurs, puis après ça, tu évalues si c'est bon, pas bon. » (E2)

Les données récoltées aux rencontres fournissent une seule occasion où les participantes précisent le moment où les élèves devraient partager une tâche réalisée, proposition qui n'a d'ailleurs pas été retenue pour le dispositif : « [si] le 1er mai, ils nous remettaient, une version officielle de la production du 19 [mars] qu'on avait corrigée. » (E3)

Somme toute, bien que le rôle actif des élèves soit peu l'objet de discussion, il est tout de même pris en considération dans le développement des dispositifs didactiques, notamment sur le plan des réflexions et des interactions autour des notions ciblées. Dans l'ensemble, les données issues des rencontres illustrent les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement qui ont influencé les prises de décisions pendant la planification et mettent en lumière la façon dont les enseignantes ont tenu compte des propositions didactiques d'articulation.

4.3 Triangulation des données

La triangulation des trois outils de collecte de données offre un regard plus juste sur l'enjeu étudié. C'est grâce à cette triangulation des données issues des trois outils de collecte qu'il est possible d'analyser les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors des séances de planification (OS3). Pour ce faire, nous commencerons par décrire les similitudes et les divergences des tensions manifestées lors des entrevues et des rencontres de planification. Par la suite, nous examinerons les propositions didactiques se manifestant dans la planification écrite (Annexe E) en les croisant avec les données issues des tensions se manifestant dans le discours des enseignantes pendant la planification.

4.3.1 Similitudes et divergences au sein des entrevues et des rencontres

Les tableaux 4, 5, 6 et 7 décrits précédemment illustrent respectivement les énoncés codés pour chacune des tensions relatives aux dilemmes d'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Plus précisément, les tableaux 4 et 5 concernent les tensions relatives aux pratiques enseignantes de grammaire et d'écriture se manifestant dans le discours des participantes pendant l'entrevue, alors que les tableaux 6 et 7 traitent des tensions se manifestant dans leur discours pendant les rencontres de planification.

Concernant les tensions relatives aux dilemmes d'enseignement de la grammaire, la catégorie de tensions se manifestant de manière plus importante – à la fois pour les données issues des entrevues et que celles des rencontres de planification (tableaux 4 et 6) – relève des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important. Cependant, la deuxième catégorie de tensions manifestées diverge entre les entrevues et les rencontres. Pour les entrevues, il s'agit des tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités qui sont marquantes (tableau 4), tandis que cette catégorie de tensions est peu présente aux rencontres (tableau 6). Aux rencontres, la catégorie de tensions figurant en deuxième position d'importance concerne plutôt les tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible. À l'inverse, cette catégorie est fort peu abordée par les participantes pendant les entrevues.

Pour ce qui est des tensions relatives aux dilemmes d'enseignement de l'écriture (tableaux 5 et 7), des divergences similaires aux tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de la grammaire se présentent. Alors que les données issues des entrevues identifient à nouveau que les deux catégories se manifestant davantage sont celles des tensions

entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, et les tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités (tableau 5), les données issues des rencontres illustrent plutôt que les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que les tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible sont les plus présentes, et ce, de manière presque équivalente (tableau 7).

Ces distinctions peuvent s'expliquer en fonction du moment étudié dans le travail des enseignantes. Il se peut qu'en cours de planification, certaines tensions occupent une place importante et soient réglées pendant ce processus de planification, alors que d'autres tensions demeurent, ou sont moins problématiques pendant la planification, mais le sont à long terme, même pendant la mise en place des dispositifs.

4.3.1.1 Propositions didactiques d'articulation retenues ou écartées

Les deux dispositifs construits regroupant une organisation identique (seuls les thèmes sont différents en 4^e et en 5^e secondaire), une même description a été réalisée en annexe (Annexe F). Dans ce tableau se trouve la description des propositions didactiques qui ont été retenues et celles qui ont été écartées, ainsi que les moments où elles sont mobilisées pendant les situations d'enseignement-apprentissage. Le tableau 14 (Annexe G) illustre les dix propositions retenues dans la planification écrite et les quatre qui ne s'y manifestent pas explicitement. La triangulation des données permet de mettre en relation ces propositions et les tensions manifestées ayant menées à des choix lors des séances de planification.

4.3.2 Propositions didactiques : tensions ou foyers de préoccupation?

Certaines propositions didactiques d'articulation font l'objet de tensions, plusieurs font uniquement l'objet d'une préoccupation – sans être directement liés à des tensions –, tandis que d'autres sont écartées pendant le processus de planification.

4.3.2.1 Cibler des contenus grammaticaux à articuler à un genre textuel : fortes tensions

Pour articuler, les enseignantes sont amenées à prendre en considération les contenus grammaticaux utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi. Il s'agit de la proposition didactique la plus liée aux tensions entourant l'enseignement de la grammaire.

Les contenus grammaticaux sélectionnés sont liés au genre textuel choisi, le genre à dominante argumentative. Les participantes ont ciblé la progression de l'information (particulièrement l'utilisation de connecteurs) comme contenu grammatical central. Un des contenus grammaticaux ciblés au départ, celui des phrases subordonnées, étant le moins lié au texte d'opinion argumentée, a été rejeté pour diverses raisons qui s'expliquent à l'aide de deux tensions présentes aux rencontres : celles entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que celles entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible.

D'abord, les enseignantes jugent que l'enseignement des phrases subordonnées n'est pas un contenu utile au genre textuel choisi : « si on veut l'intégrer à l'argumentation, je ne pense pas que c'est ça qui est plus au service. » (E2). Elles préfèrent mettre l'accent sur une difficulté chez les élèves plus notoire à leurs yeux, soit leur difficulté à ficeler leur argumentation.

Également, les participantes trouvent qu'elles manquent de temps pour enseigner la quantité de contenus rattachés aux phrases subordonnées : « non, mais là, je suis comme : ok, deux semaines, 6 cours. Comme, je ferai pas ça. (...) Il y a beaucoup de stocks » (E3). Le temps disponible pour la mise en œuvre du dispositif et l'impression de manquer de temps d'ici la fin de l'année scolaire sont donc venus influencer les contenus grammaticaux ciblés pendant les rencontres.

4.3.2.2 Organiser des situations d'enseignement-apprentissage articulées : à la fois des objets de tensions et de préoccupation

Deux propositions didactiques liées à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage sont rattachées à des tensions. La première relève du choix de la production finale qui a suscité des tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et leurs besoins entourant leurs capacités. Pour organiser une situation d'enseignement-apprentissage articulée, les participantes sont amenées à prévoir, entre autres, une production finale en écriture. Des tensions ont mené au choix de la production finale, puisqu'au départ, l'enseignante E1 propose que cette production caractérise un travail de réécriture de la production initiale, mais la participante E2 partage ses réserves, surtout pour les élèves plus forts dans ses groupes : « Je pense que si notre finalité, c'est de leur faire réécrire un de leur paragraphe, puis qu'il était déjà super bon, c'est peut-être pas une super finalité. Faudrait leur faire écrire quelque chose de nouveau. » (E2)

Ainsi, les enseignantes ont cherché à trouver une production finale qui éviterait la redondance et qui intéresserait les élèves en raison du choix de thèmes différents, tout en

répondant à leurs besoins d'apprentissage, soit en s'exerçant à faire progresser leurs idées dans un argument.

En ce qui concerne la proposition didactique sur l'élaboration d'activités à la fois spécifiques et contextualisées, des tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible émergent. En fonction de l'horaire des évaluations déjà établies, les participantes disposent d'environ sept à huit périodes d'enseignement pour la mise en œuvre des dispositifs. Elles doivent alors organiser la quantité de contenus à enseigner en fonction de ce temps disponible. Ces mêmes tensions sont évoquées dans l'entrevue de la participante E4. Elle avait en effet soulevé le défi de prévoir du temps pour des pratiques d'écriture entre les évaluations prévues. Aux rencontres, les enseignantes sont parvenues à imbriquer dans les dispositifs du temps pour une activité de réécriture collaborative avant la production finale (Appendice F).

Pour ce qui est de la proposition relative à la production initiale, les enseignantes lui ont porté une attention, sans que celle-ci ne fasse l'objet de tensions pendant la planification. Par exemple, elles ont démontré la volonté de partir des difficultés observées dans un texte qu'elles feraient écrire sous peu aux élèves. De la sorte, les réflexions entourant la production initiale ne représentaient qu'un foyer de préoccupation.

Le peu de tensions dans l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage se démarque entre autres quant à celles qui sont présentes dans les entrevues. Notamment, les tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités sont plus marquées dans les entrevues que dans les rencontres. D'abord, les données récoltées lors des entrevues ont permis de relever la préoccupation constante des participantes du besoin des élèves pour apprendre à réinvestir leurs connaissances grammaticales en contexte

d'écriture, de même que leur volonté de solliciter l'intérêt des élèves pendant leurs activités. Puis, les données issues des rencontres soulignent que les besoins des élèves ont également été considérés par les enseignantes, mais ne font pas l'objet de tensions, sauf pour ce qui est du choix de la production finale et du temps disponible pour organiser des activités spécifiques et contextualisées.

4.3.2.3 Le rôle actif des élèves : un foyer de préoccupation

Le rôle actif des élèves représente davantage un foyer de préoccupation plutôt qu'un objet de tensions, puisque les enseignantes en tiennent compte dans l'élaboration des dispositifs didactiques, sans la présence d'une situation problématique. Par exemple, les participantes ont porté une attention aux phases de réflexions et d'interactions des apprenants : « s'ils sont capables de le verbaliser [à leur coéquipier], ça démontre qu'ils comprennent » (E4). De plus, le rôle actif des élèves se manifeste dans la planification écrite (Annexe F) : non seulement des phases de réflexions et d'interactions sont prévues, mais des activités sont aussi conçues pour encourager les élèves à prendre des risques, notamment dans la réécriture d'un texte ; de même qu'un moment est prévu pour partager une tâche d'écriture.

La seule proposition didactique liée au rôle des élèves n'ayant pas fait l'objet de discussion et ne se manifestant pas clairement dans la planification écrite est celle sur l'utilisation du métalangage adéquat des élèves.

4.3.2.4 Le rôle de l'enseignante : à la fois objet de tensions et foyer de préoccupation

Comme souligné dans le tableau 14, certaines propositions didactiques d'articulation liées au rôle de l'enseignante ont été écartées de la planification écrite. Lorsque les participantes élaborent les dispositifs, leurs échanges portent davantage sur le rôle de l'élève que sur celui de

l'enseignante. Par exemple, en réfléchissant aux interactions à mettre en place dans une activité de réécriture, elles verbalisent les actions des élèves, sans verbaliser celles de l'enseignante pendant cette activité : « Tu prends le texte de ton ami, tu surlignes les connecteurs, puis après ça, tu évalues si c'est bon, pas bon » (E2). Il est possible de supposer que le rôle de l'enseignante est réfléchi de manière implicite, et qu'il se reflèterait en observant les actions des enseignantes lors de la mise en œuvre des dispositifs.

Comme objet de préoccupation, lors des rencontres, se trouve la proposition didactique d'offrir une rétroaction (le plus fréquemment possible) sur les apprentissages réalisés. Les enseignantes pensent à un moment opportun dans le dispositif, soit la remise de la production finale : « ça nous permettrait de faire un retour réflexif » (E4). À la lumière de l'analyse de la planification écrite (Appendice F), d'autres rétroactions seraient possibles, particulièrement lors de l'activité de réécriture, mais ce moment n'a pas été discuté par les participantes pendant les rencontres.

Bien que l'utilisation par l'enseignante du métalangage grammatical adéquat ne soit pas une proposition se manifestant dans la planification écrite, elle a tout de même fait l'objet de tensions lors des rencontres. Ces tensions correspondaient à des confrontations « personnelles » entre la grammaire rénovée et la grammaire traditionnelle, mais n'étaient pas directement liées à des préoccupations relatives à l'élaboration des dispositifs didactiques.

À la lumière des résultats analysés dans ce chapitre, quelques constats émergent. Ces derniers feront l'objet de discussion dans le chapitre subséquent.

5 Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche

Ce chapitre comporte l'interprétation des résultats visant à répondre aux objectifs de la recherche afin de comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement d'enseignantes en 4^e et 5^e secondaire influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. L'organisation de la discussion se fera selon l'établissement des constats émergeant de l'analyse des données. Voici ces principaux constats : les tensions présentes dans le processus de planification relèvent davantage de l'enseignement relatif à la grammaire ; la préoccupation des évaluations influence de manière importante les décisions des enseignantes dans le choix des contenus d'enseignement ciblés et le temps disponible pour mettre en place les dispositifs ; enfin, le poids exercé par chacune des enseignantes sur le plan décisionnel ne semble pas être le même : une enseignante guide davantage les décisions de l'équipe. À la suite de la discussion à partir des constats s'ensuivront les limites et les retombées de la recherche.

5.1 La grammaire au cœur des tensions présentes dans la planification

Les moments de tensions les plus forts et les plus présents lors de la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture concernaient davantage l'enseignement de la grammaire. Plus spécifiquement, les propositions didactiques à plus fortes tensions se rapportaient à la sélection des contenus grammaticaux à enseigner et au métalangage à utiliser par les enseignantes.

5.1.1 Sélection des contenus grammaticaux : phrases subordonnées éliminées

Initialement, le contenu grammatical central du dispositif didactique en 4^e secondaire, tel que décidé conjointement par l'équipe enseignante et la chercheuse, portait sur les phrases subordonnées. Au courant du processus de planification, les enseignantes ont choisi le même contenu grammatical en 4^e qu'en 5^e secondaire : l'utilisation des connecteurs (organisateurs textuels et marqueurs de relation). Le chapitre précédent décrivait en détail les tensions présentes aux rencontres qui ont mené à cette décision : les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que celles entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible. C'est en partie à travers ces deux grandes tensions qu'il est possible d'éclairer les considérations des enseignantes qui ont mené à l'élimination du contenu sur les phrases subordonnées.

5.1.1.1 Les phrases subordonnées jugées moins importantes par les participantes pour enseigner le texte d'opinion argumentée

Pour les participantes, les contenus grammaticaux liés à un genre textuel – en l'occurrence, les connecteurs au sein de textes d'opinion argumentée – sont jugés plus essentiels à enseigner qu'un certain contenu grammatical transversal aux genres textuels, comme c'est le cas des phrases subordonnées (relatives, corrélatives et compléments de phrase). Bien que le choix des participantes soit justifiable, il est tout de même discutable. Vaubourg (2015b) soulève les risques entourant une telle manière de juger les contenus grammaticaux : si les enseignantes délaissent continuellement les contenus grammaticaux transversaux, ces derniers risquent d'être souvent écartés des situations d'enseignement-apprentissage et de ne pas trouver « d'ancrage particulier » (Vaubourg, 2015b, p. 90). C'est ce qui semble arriver auprès de nos participantes.

Lorsque la chercheuse les a questionnées sur leurs pratiques enseignantes habituelles des phrases subordonnées en 4^e secondaire, il appert que ce contenu n'a pas fait l'objet d'un enseignement l'année précédente :

Chercheuse : L'année passée, qu'aviez-vous fait [pour enseigner les phrases subordonnées]?

E1 : Rien.

E4 : Ouais non, rien.

Non seulement ce contenu grammatical n'a pas été enseigné l'année précédente, mais il ne semble également pas figurer dans la planification globale des enseignantes d'ici la fin de l'année scolaire en cours pendant la collecte de données (2019-2020). À travers les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important qui ont mené au choix d'éliminer les phrases subordonnées du dispositif se cachent possiblement des facteurs personnels qui influencent les décisions des participantes. En effet, plusieurs participantes (E1, E2 et E4) ont évoqué explicitement, à la blague, que les phrases subordonnées, « c'est dégueulasse » et que les élèves trouveraient également ce contenu rébarbatif. Ce commentaire n'est pas à prendre à la légère, car il semble exprimer le rapport des enseignantes au regard de ce contenu grammatical (Roditi, 2013; Simard et al., 2010). Si les enseignantes n'aiment pas personnellement enseigner les phrases subordonnées, il est probable que ce contenu risque d'être écarté lorsque vient le temps de sélectionner les contenus à enseigner.

Malgré le lien moins étroit avec un genre textuel précis, puisqu'ils sont applicables à toute situation d'écriture, les contenus liés à la syntaxe, comme c'est le cas des phrases subordonnées, gagneraient à être mis de l'avant en classe de français. En effet, la syntaxe représente une difficulté notoire et récurrente chez les élèves du primaire et du secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2018; Ministère de l'Éducation, 2012; Vincent et al., 2016).

Par exemple, deux erreurs fréquentes liées aux phrases subordonnées sont observées chez les élèves du secondaire : l'emploi du mauvais subordonnant (entre les pronoms *que* et *dont*), ou encore, la construction même de la phrase enchâssée – ex. : « *Pour son anniversaire, Sara a reçu le vélo dont son père ~~en~~ avait parlé* » (Chartrand et Gagnon, 2016, p. 209). La construction de phrases complexes sollicite plusieurs connaissances grammaticales, notamment celles sur la phrase de base, les groupes et les fonctions syntaxiques, les mécanismes de jonction de phrases ainsi que la structure des phrases subordonnées (Boivin et Pinsonneault, 2018; Chartrand et Gagnon, 2016). La syntaxe produit en outre un effet direct sur la qualité d'un texte, pouvant aller jusqu'à limiter les scripteurs éprouvant des difficultés à partager leurs idées et à rendre leurs propos cohérents (Saddler et Graham, 2005). En outre, le traitement de la syntaxe étant plus exigeant cognitivement que celui de l'orthographe, les scripteurs ont tendance à privilégier l'orthographe, lors de la révision, plutôt que la syntaxe (Roussel, 2019). L'habileté à construire des phrases complexes représente donc un bon indicateur de la maturité syntaxique des scripteurs (Arseneau, 2016; Chartrand et Gagnon, 2016).

5.1.1.2 Pertinence d'enseigner les connecteurs dans le texte d'opinion argumentée

Les participantes de notre étude de cas ne représentent pas les seules professionnelles à sélectionner les connecteurs comme contenu à enseigner pour écrire un texte d'opinion argumentée. Les chercheurs Canelas-Trevisi et Bain (2009), qui participaient à une étude dirigée par le Groupe d'analyse du français enseigné (GRAFE) sur les objets enseignés en classe de français, soutiennent que les enseignants de leur échantillon, dans le canton de Genève, en Suisse, ont également recours à maintes reprises à l'utilisation des connecteurs pour amener les élèves à comprendre et à construire une structure argumentative : « une grande majorité des enseignants (14 sur 17) semblent considérer qu'un aspect important du texte argumentatif est

son organisation » (Canelas-Trevisi et Bain, 2009, p. 172). C'est exactement en ce sens que les participantes de la présente étude ont préféré choisir les connecteurs plutôt qu'un contenu lié à la syntaxe : « Je pense que le problème, c'est de faire progresser une idée : "Présente ton argument, mets le bon organisateur textuel..." » (E2) À vrai dire, avec le temps dont les enseignantes disposaient pour mettre en place les dispositifs, le choix des connecteurs était plus réaliste que celui des phrases subordonnées qui nécessiteraient un temps plus substantiel en classe.

Bien que les connecteurs représentent un contenu reconnu par les participantes comme étant une difficulté chez les élèves, ils ne font pas l'objet d'un approfondissement lors des rencontres, mise à part la distinction entre les organisateurs textuels et les marqueurs de relation. Nous pouvons nous interroger à savoir si l'utilisation des connecteurs représente réellement une difficulté grammaticale chez les élèves ou plutôt un mythe chez les enseignantes. Boivin et Pinsonneault (2020) ont élaboré une grille de codage détaillée des erreurs linguistiques des élèves dans laquelle un code précis est réservé aux erreurs liées aux choix des connecteurs. De plus, selon le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), l'emploi des connecteurs fait partie du critère d'évaluation sur la cohérence textuelle pour l'épreuve unique d'écriture en cinquième secondaire. Ce critère est généralement réussi par la majorité des élèves lors de cette épreuve : ils obtiennent en majorité la cote B pour ce critère (MEESR, 2015). Il est possible de croire que la maîtrise de la cohérence du texte par la plupart des élèves découle du travail réalisé en classe sur ce contenu grammatical. Ou encore, puisqu'il s'agit d'un critère d'évaluation, cela pourrait expliquer les raisons pour lesquelles les enseignantes privilégient ce contenu plutôt qu'un contenu relatif à la syntaxe.

Alors que les erreurs syntaxiques dans les productions écrites des élèves de cinquième secondaire sont relevées et analysées par des chercheuses (Boivin et Pinsonneault, 2018), ce n'est pas le cas, à notre connaissance, des erreurs quant aux choix des connecteurs. Est-ce donc vraiment une difficulté chez les élèves ou un mythe? Ou est-ce grâce au travail généralement effectué sur les connecteurs en classe de français qui fait en sorte que les élèves réussissent ce critère lors de l'épreuve unique d'écriture? Les interrogations demeurent.

5.1.1.3 Du temps à prévoir pour les contenus grammaticaux complexes

Autant dans les entrevues que dans les rencontres d'équipe, les participantes ont critiqué la quantité de contenus grammaticaux à enseigner selon les prescriptions ministérielles. Elles ont souvent l'impression de manquer de temps pour enseigner tous les contenus figurant dans la *Progression des apprentissages* (2011). La présence de tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible a joué un rôle important dans le choix des contenus grammaticaux à enseigner. Les enseignantes ont trouvé qu'elles ne disposaient pas suffisamment de périodes d'enseignement pour les phrases subordonnées, un contenu grammatical complexe qui implique plusieurs concepts (Chartrand et Gagnon, 2016).

Les critiques des participantes relatives à la quantité de contenus grammaticaux font écho aux inquiétudes de Lord et Chartrand (2017) qui déplorent que les instances ministérielles prennent pour acquis que la grammaire est maîtrisée par l'ensemble des élèves à la fin du secondaire, et donc, elle n'est plus enseignée, au Québec, après la 5^e secondaire. Les tensions que vivent les enseignantes quant au choix des contenus à enseigner font donc réfléchir. Avec le temps dont elles disposent pour enseigner, elles tentent du mieux qu'elles le peuvent de répondre aux besoins les plus criants de leurs élèves. Pour ce qui est de l'écriture d'un texte

d'opinion argumentée, il était plus pertinent et réaliste pour elles – tant et aussi longtemps que la préoccupation fondamentale des enseignantes est la réussite d'un examen d'écriture ministériel – d'enseigner l'utilisation des connecteurs (marqueurs de relation et organisateurs textuels), plutôt que les phrases subordonnées : « [les élèves] ne sont pas capables de ficeler. C'est vraiment ça qui manque » (E2). Autrement, la question de la pertinence de délaissier les phrases complexes, qui s'avèreront plus transversales dans les écrits futurs des élèves, demeure.

Bref, la logique des enseignantes découle d'une vision d'une grammaire utile, commune au corps enseignant (Chartrand, 2017) : cette visée se concentre sur la maîtrise des normes du français écrit utiles à l'écriture. Les contenus grammaticaux qui caractérisent un problème à l'écrit sont de la sorte privilégiés, au détriment d'une compréhension minimale du système langagier qui devrait également représenter une finalité en soi (Chartrand, 2017). Une vision mixte, qui reconnaît à la fois l'importance de développer une compréhension du système langagier en soi et de maîtriser les normes du français écrit permettrait d'insister sur les contenus les plus importants.

5.1.2 Métalangage parfois incohérent des participantes

La grammaire représente encore une source d'insécurité et de malaise pour certaines enseignantes (Gagnon et Bulea Bronckart, 2017). Les ambiguïtés grammaticales trouvent leurs sources au sein de résistances persistantes chez plusieurs acteurs. Entre autres, une « résistance sociale au changement » (Bulea Bronckart et Bronckart, 2017, p. 24) s'opère depuis des décennies dans la population, de même que chez les enseignantes, pour tout changement dans l'enseignement grammatical, particulièrement sur le plan de l'utilisation du métalangage (Lord et Elalouf, 2016). À cet effet, des tensions apparues entre le curriculum imposé et le contenu

jugé personnellement important, lors de la planification, reflétaient les préoccupations des participantes entourant le métalangage à employer en ce qui a trait aux phrases subordonnées. Le malaise et l'insécurité ressentis par les participantes pourraient les avoir influencées à rejeter ce contenu grammatical des dispositifs.

5.1.2.1 Confusion des enseignantes du métalangage à utiliser

D'abord, les participantes semblent confuses quant à l'usage du métalangage grammatical à préconiser :

E3 : Ben comme corrélatif pis hypothétique. C'est semblable quand même? Comme subordonnée complément de phrase hypothétique, je sais pas trop comment on dit ça là. [...] Parce que pour moi, la subordonnée corrélatif a... ish... un « si » là.

Leur confusion, voire leur compréhension variée des phrases subordonnées, peut s'expliquer par la disparité du métalangage employé dans les grammaires savantes et scolaires qui se basent sur des critères de classification de différentes natures, tel qu'illustré dans le tableau 15 (Annexe H) conçu par Chartrand et Gagnon (2016, p. 206).

De telles classifications manquent de cohésion, car elles ne se basent pas sur des critères de même nature, ce qui ne facilite guère une conceptualisation adéquate des phrases subordonnées, autant pour les professionnels que pour les élèves (Chartrand et Gagnon, 2016; Lord et Elalouf, 2016). Pour assurer une meilleure cohérence, Chartrand et Gagnon (2016) proposent une dénomination uniforme selon le subordonnant et la fonction syntaxique de chaque phrase subordonnée, par exemple, en employant le terme *phrase subordonnée conjonctive complément direct du verbe (je crois qu'il m'aime)*³.

³ Pour de plus amples exemples de dénomination, consultez Chartrand et Gagnon (2016, p. 207)

Le cahier d'activité utilisé par les participantes en 4^e secondaire, *Accolades* (2017), comporte son lot de critères classificatoires incohérents dans la section sur les phrases subordonnées. Cet ouvrage présente les trois sortes de phrases subordonnées suivantes : les *phrases subordonnées circonstancielles de but, de cause, de conséquence*, etc. (critère d'après la valeur sémantique) ; les *phrases subordonnées relatives* (critère d'après le subordonnant), et les *phrases subordonnées complétives* (critère d'après la fonction syntaxique). Une uniformisation de la dénomination des phrases subordonnées dans les outils mis à la disposition des professionnels en éducation pourrait réduire la confusion entourant tous ces termes.

Même si certaines enseignantes se sentent à l'aise avec un métalangage incohérent, Lord et Elalouf (2016) préviennent des problèmes de conceptualisation pouvant survenir chez les élèves : « nombre de termes et d'expressions issus de la tradition grammaticale jugés parfaitement intelligibles par les enseignant[e]s, tant ils leur sont familiers, donnent lieu à des interprétations diverses et souvent fausses de la part des élèves » (p. 64). Il devient alors difficile pour les élèves de développer un « raisonnement cohérent » (Lord et Elalouf, 2016, p. 70).

Il est possible que le métalangage hétérogène utilisé par les participantes ait influencé leur choix des contenus grammaticaux à enseigner. En effet, au début de la deuxième rencontre et à la demande des participantes qui souhaitaient obtenir des suggestions d'activités, la chercheuse a présenté des concepts à prendre en compte pour enseigner les phrases subordonnées, notamment, les trois types de rapports syntaxiques (l'indépendance, la dépendance et l'interdépendance syntaxique), les mécanismes de jonctions de phrases, ainsi que l'enchâssement d'une phrase dans une autre (Chartrand et Gagnon, 2016). C'est en présentant ces concepts que les enseignantes ont été confrontées au métalangage qu'elles employaient personnellement (ex. : *phrase subordonnée complément de phrase hypothétique*). Il est possible

de soupçonner que les éléments proposés par la chercheuse différaient de l'amalgame des termes utilisés habituellement par les participantes. Cette différence pourrait avoir rebuté les enseignantes à sélectionner ce contenu grammatical complexe.

5.1.2.2 Un travail de conceptualisation à réaliser d'abord auprès des enseignantes

Si les enseignantes participantes dans notre étude trouvent que les phrases subordonnées sont rébarbatives, cette réaction exprime peut-être leur malaise quant à la conceptualisation de ce contenu grammatical qui implique des relations complexes entre différents concepts :

« Acquérir une notion ne se résume pas à l'apprentissage du terme qui le désigne et de sa définition : il faut comprendre ses propriétés et les liens qui l'unissent à d'autres. C'est dire à quel point il est essentiel pour les enseignant[e]s d'avoir fait [elle]-mêmes ce travail préalablement à leur enseignement de telle ou telle notion, car la façon dont [elles] structureront le contenu enseigné influencera la compréhension des élèves et la capacité de ces derniers à construire une notion qui soit opératoire. » (Lord et Elalouf, 2016, p. 70)

Peut-être que les participantes n'étaient pas à l'aise avec certaines propriétés et relations quant aux phrases subordonnées, ce qui pourrait expliquer une des raisons pour lesquelles elles trouvent ce concept déplaisant et l'ont rejeté du dispositif.

En somme, une partie importante des tensions présentes concernaient le choix des contenus grammaticaux à articuler au texte d'opinion argumentée et ont représenté des moments décisifs du processus de planification des dispositifs didactiques. Pour diverses raisons, les contenus grammaticaux transversaux, tels qu'illustrés avec les phrases subordonnées, sont moins privilégiés par les participantes que les contenus grammaticaux directement liés au texte d'opinion argumentée, tel l'emploi des connecteurs.

5.2 Influence des évaluations dans les décisions des enseignantes

Les évaluations représentent une source importante de tensions, entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible, pour l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage articulant grammaire et écriture. En effet, les examens déjà prévus à l'horaire sont venus délimiter et orienter les dispositifs didactiques à développer.

5.2.1 Évaluations préétablies délimitent les dispositifs didactiques

Aux rencontres, plusieurs allusions concernaient les épreuves d'écriture à venir d'ici la fin de l'année scolaire, autant en 4^e qu'en 5^e secondaire, et celles-ci déterminaient le temps accordé à la mise en place des dispositifs didactiques. Pour les participantes, les dispositifs didactiques créés devaient cadrer avec les évaluations d'écriture qu'elles avaient déjà prévues. Les évaluations figurent d'ailleurs parmi les principaux foyers de préoccupation des enseignantes lors de la planification (Wanlin, 2009). Elles servent effectivement d'orientation pour planifier de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage (De Ketele, 2013).

Dans notre étude, la préoccupation des évaluations s'est reflétée à travers des tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible pour piloter les dispositifs didactiques, notamment en ce qui a trait à l'élaboration d'activités à la fois spécifiques et contextualisées au sein des dispositifs : « il y aura le cours sur qu'est-ce que les connecteurs, montrer des exemples/contre-exemples. Après ça, aller voir dans ton texte ce que tu avais fait. Puis, après ça, produire quelque chose [production finale]. (...) Ça ressemble à 6-7 cours » (E2).

Les enseignantes doivent récolter des traces écrites pour les bulletins d'ici la fin de l'année scolaire, donc elles souhaitent évaluer la production finale des dispositifs en 4^e et en

5^e secondaire. Il semble alors que la fonction certificative de l'évaluation, qui consiste à déterminer la réussite ou l'échec d'un élève en écriture (De Ketele, 2013; Lord et Sauvaire, 2014), occupe une place importante dans les préoccupations des enseignantes, puisqu'elles reviennent continuellement sur l'importance d'attribuer des points à la production finale prévue. L'évaluation représente d'ailleurs un geste de base de l'action enseignante pour réguler les apprentissages des élèves (Aeby-Daghé et Dolz, 2008; Legendre, 2001) : la correction par l'enseignante caractérise un moment clé pour offrir une rétroaction aux élèves sur leurs acquis et sur les apprentissages qu'il reste à réaliser (De Ketele, 2013). Il importe de noter que la proximité de la fin de l'année scolaire, au moment de la collecte de données, pourrait expliquer la préoccupation importante entourant les évaluations. Il demeure tout de même important de s'interroger sur la pression avec laquelle les enseignantes travaillent, particulièrement celles enseignant au deuxième cycle du secondaire. Si les exigences ministérielles relativement à l'épreuve d'écriture avaient plus de souplesse, cet allègement pourrait diminuer les tensions que vivent les enseignantes. De plus, si ces dernières changeaient leur manière de percevoir l'évaluation, en minimisant la fonction certificative pour plutôt miser sur la fonction formative de l'évaluation, cela viserait davantage l'amélioration des apprentissages ciblés auprès des élèves.

5.2.2 Une consolidation des pratiques enseignantes existantes

L'influence des évaluations dans le processus de planification semble avoir mené à une consolidation des pratiques enseignantes existantes. En effet, l'organisation des dispositifs didactiques ressemblait à ce qui était déjà réalisé en classe avec les élèves. Par exemple, la dernière activité prévue dans le dispositif correspond à une pratique d'écriture qui compte au

bulletin et qui ressemble à un contexte d'évaluation de fin d'année, avec un dossier de lecture à annoter avant de se mettre à la tâche d'écriture d'un texte d'opinion argumentée. Cette façon d'organiser la production finale est identique aux épreuves d'écriture que les enseignantes réalisent habituellement avec leurs élèves.

L'activité d'écriture se trouve généralement à la fin des dispositifs, comme production finale, et fait l'objet d'une évaluation sommative (Vaubourg, 2015b). S'il s'agit de la seule activité d'écriture organisée dans un dispositif – ce qui arrive dans 40 % des cas observés par Brunel (2013, cité par Vaubourg, 2015b, p. 90) –, celle-ci s'avère insuffisante pour aider les élèves à améliorer leur compétence scripturale : « C'est "en forgeant que l'on devient forgeron", il faut donc mettre souvent les élèves en situation d'écriture » (De Ketele, 2013, p. 71). Planifier des dispositifs en articulant la grammaire et l'écriture permet justement d'engager plus souvent les élèves dans des activités d'écriture. Par exemple, dans le cadre de notre recherche, les enseignantes ont planifié une activité de réécriture collaborative (Colognesi et Deschepper, 2018) avant la production finale. L'activité invite les élèves à interagir avec un coéquipier pour réfléchir à la grammaire du texte (en particulier l'emploi des connecteurs) dans un texte d'opinion argumentée qu'ils ont écrit précédemment (production initiale). Cette activité représente en quelque sorte une nouveauté dans les pratiques enseignantes des participantes, puisqu'elles avaient peu recours à la réécriture collaborative, d'après la description de leurs pratiques qu'elles ont partagée lors des entrevues. De surcroît, ce changement d'approche didactique avec la réécriture collaborative semble avoir été facilement accepté par les enseignantes, puisqu'aucune tension ne s'est manifestée au regard de cette activité.

Dans ces entrevues, elles ont d'ailleurs évoqué leur désir d'organiser plus d'activités d'écriture formatives en classe. Bref, bien que l'organisation des situations d'enseignement-

apprentissage au sein des dispositifs didactiques ressemble aux pratiques enseignantes existantes, les rencontres d'équipe ont permis de planifier au moins une nouvelle pratique d'écriture peu appliquée encore au sein de l'équipe enseignante, soit la réécriture collaborative.

5.3 Poids décisionnel des enseignantes au sein de l'équipe

Un autre constat découlant de l'analyse des données concerne le poids exercé par chacune des enseignantes sur le plan décisionnel qui ne semble pas être le même : lorsque les enseignantes font face à des tensions au sein de la planification, l'une d'entre elles oriente davantage les décisions de l'équipe. Il s'agit de l'une des participantes qui intervient souvent lors des rencontres : la participante E2. Cette prédominance se démarque également par son nombre important d'interventions relativement aux propositions didactiques d'articulation (tableau 8).

5.3.1 Interventions décisives de l'enseignante E2

Il s'agit d'ailleurs de cette participante qui met l'accent sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser plusieurs phrases subordonnées dans le texte d'opinion argumentée : « parce qu'on n'en veut pas tant des relatives, tsé (...) On veut les enlever, le plus possible. On veut les réduire, les relatives » (E2). Cette intervention représente un moment décisif dans le choix de rejeter les phrases subordonnées des contenus à enseigner dans le dispositif en 4^e secondaire. La participante E2 a également été celle qui a établi en quoi consisterait la production finale du dispositif en 5^e secondaire, en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves : « Je pense que si notre finalité, c'est de leur faire réécrire un de leur paragraphe, puis qu'il était déjà super bon, c'est peut-être pas une super finalité. Faudrait leur faire écrire quelque

chose de nouveau. » (E2) De plus, c'est l'enseignante E2 qui propose une organisation du déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage en 5^e secondaire, une organisation qui sera retenue également pour le dispositif en 4^e secondaire, sous un thème différent :

« Je montrerais exemples/contre-exemples. Je trouve que c'est tout le temps bon de faire ça. (...) Après ça, aller voir dans ton texte ce que tu avais fait. Puis, après ça, produire un texte. Je pense que ça pourrait être ça, notre séquence. » (E2)

À la suite des propositions de cette participante, les autres enseignantes se ralliaient à elle. Il importe de noter que les échanges entre les participantes (et la chercheuse) se sont toujours déroulés dans le respect et l'ouverture. Les enseignantes ont collaboré efficacement – elles en ont l'habitude –, et leurs relations interpersonnelles cordiales ont permis de créer un lieu d'échanges enrichissant pour chacune des participantes (Fernandez et Tosio, 2009).

5.3.2 Expertise développée chez l'enseignante E2

Le poids décisionnel de l'enseignante E2 peut s'expliquer entre autres par son expertise en tant qu'enseignante de longue date. L'expertise des enseignantes peut se traduire entre autres par les types de connaissances présents au sein de leur profession (Colucci-Gray, Das, Gray, Robson et Spratt, 2013). Lam (2000) suggère quatre types de connaissances. Tout d'abord, les connaissances théoriques (*embrained knowledge*) relèvent des éléments acquis lors de la formation professionnelle. Puis, les connaissances institutionnelles (*encoded knowledge*) réfèrent aux éléments découlant des documents ministériels qui visent à standardiser les contenus d'enseignement. Les connaissances personnelles (*embodied knowledge*) représentent les connaissances développées par l'enseignante à travers ses expériences pratiques en classe. Enfin, les connaissances collectives (*embedded knowledge*) sont celles partagées entre collègues, influencées par les normes régissant l'établissement scolaire. Les professionnelles en

éducation mobilisent ces quatre types de connaissances dans leurs pratiques enseignantes. Avec les années d'expérience de la participante E2, supérieures à celles de ses collègues – 15 ans, comparativement à 5 ans (E1 et E4) et à 10 ans (E3) – il est possible de croire que les quatre types de connaissances chez l'enseignante E2 sont solidifiés, voire bien développés. Les enseignantes ayant moins d'expérience sont habituellement fortement influencées par leurs collègues plus expérimentés pour planifier (Wanlin, 2009). En l'occurrence, les participantes E1 et E4 se fiaient souvent à leurs deux collègues plus expérimentées.

L'enseignante E2 représente en outre la participante ayant le moins manifesté de tensions dans son entrevue (voir tableau 4 dans le chapitre des résultats). Serait-ce qu'en raison de son expertise, elle est devenue plus confiante avec le temps et rencontre moins de situations problématiques, ou, du moins, elle est plus convaincue de la pertinence de ses choix ? Notre recherche ne peut que soulever ces hypothèses.

5.4 Récapitulatif des constats

En somme, notre étude de cas a permis de mieux comprendre les tensions intervenant au sein du processus de planification de dispositifs didactique articulant la grammaire et l'écriture. De cette analyse, trois grands constats sont ressortis : les tensions présentes dans le processus de planification relèvent davantage de l'enseignement relatif à la grammaire ; la préoccupation des évaluations influence les décisions des enseignantes dans le choix des contenus d'enseignement ciblés et le temps disponible pour mettre en place les dispositifs ; le poids exercé par chacune des enseignantes sur le plan décisionnel ne semble pas être le même : une enseignante guide davantage les décisions de l'équipe.

L'analyse des données a également brossé un portrait des propositions didactiques articulant grammaire-écriture faisant l'objet de tensions, tandis que d'autres représentaient des foyers de préoccupation, sans soulever de tensions tangibles lors de la planification. D'une part, les contenus d'enseignement ciblés, l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignante font partie des grandes catégories de propositions ayant fait l'objet de tensions. D'autre part, bien que le rôle actif des élèves caractérise une préoccupation pendant les rencontres de planification, cette catégorie de propositions didactiques n'a pas fait l'objet de tensions.

5.5 Limites et retombées de la recherche

Bien que des limites au regard des résultats de la recherche soient non négligeables, notamment en raison de la situation pandémique, des retombées pratiques et théoriques sont tout de même envisageables. Ces deux éléments seront discutés ci-dessous.

5.5.1 Limites de la recherche

Comme souligné dans le chapitre méthodologique, cette étude a été interrompue abruptement au début de la pandémie (mars 2020) en raison de la fermeture de toutes les écoles du Québec, et n'a pu reprendre son cours cette même année scolaire ou la subséquente (2020-2021). Bien que les deux rencontres d'équipe ayant eu lieu avant l'interruption aient permis de récolter suffisamment de données pour les intérêts de la recherche, nous estimons qu'une troisième et dernière rencontre de planification aurait non seulement possiblement amené plus de sources de tensions, mais elle aurait surtout permis de consolider la planification écrite des dispositifs didactiques. De la sorte, les propositions didactiques d'articulation grammaire-

écriture ayant peu ou pas fait l'objet de tensions, mais uniquement l'objet d'une préoccupation pendant la planification – comme c'est le cas des propositions relevant du rôle actif des élèves – auraient potentiellement pu faire l'objet de tensions si le processus de planification avait pu se prolonger. C'est donc avec parcimonie et réserve que nous pouvons prendre en considération la prédominance de certaines tensions relevant de l'enseignement grammatical au sein de la planification, en l'occurrence, les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, et entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible d'enseignement.

La planification n'est pas nécessairement le reflet exact des pratiques en classe, mais elle en est un bon indicateur, puisque les décisions importantes – telles que le déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'enseignement envisagées – quant à la mise en place d'un dispositif sont convenues principalement lors du processus de planification : « les décisions que prend l'enseignant[e] dans l'action, sont faites pendant sa préparation et que les décisions interactives en classe sont essentiellement des ajustements de la stratégie déjà prévue à l'avance » (Altet, 2013, p. 84). Ainsi, nos résultats tiennent compte des décisions importantes régissant la planification de dispositifs didactiques articulant grammaire-écriture. Les propositions didactiques d'articulation envisagées dans la planification écrite et faisant l'objet de tensions ou de préoccupations lors des rencontres se manifesteraient potentiellement dans une mise à l'essai des dispositifs.

5.5.2 Retombées de la recherche

Bien que les résultats de cette étude de cas ne soient pas généralisables en raison de la taille de l'échantillon qui est non statistiquement représentative (Gagnon, 2012; Savoie-Zajc,

2011), ils amènent des retombées pratiques et théoriques. D'abord, les dispositifs construits ont fourni des outils didactiques supplémentaires à l'équipe enseignante participant à la recherche pour articuler la grammaire et l'écriture, en particulier l'emploi des connecteurs servant à construire une structure argumentative dans un texte d'opinion argumentée. Le contenu grammatical central des dispositifs créés représentait l'une des difficultés importantes des élèves aux yeux des praticiennes. Nous avons donc tenté de répondre à leurs besoins, tout en donnant un sens à leur réalité et à leurs préoccupations. La collaboration praticiennes-chercheuse a également outillé les enseignantes au sujet des propositions didactiques favorisant une articulation grammaire-écriture, propositions qui peuvent maintenant faire partie de leurs préoccupations lorsque vient le temps de planifier des dispositifs didactiques, et favoriser potentiellement davantage l'articulation de la grammaire et de l'écriture de la part de l'équipe enseignante. Il s'agit donc d'un premier pas vers une transformation potentielle de leurs pratiques.

Les participantes nous ont aussi avoué avoir été heureuses de participer à cette recherche, notamment parce qu'elle leur a fourni un moment pour réfléchir à leurs pratiques, ce qu'elles prennent peu le temps de faire dans leurs journées de travail. Une des enseignantes nous a également admis se sentir maintenant plus à l'aise d'intégrer la grammaire au sein des activités d'écriture qu'elle propose à ses élèves. Elle a développé des préoccupations relatives aux propositions didactiques qu'elle n'avait pas auparavant lorsqu'elle planifiait des dispositifs didactiques. Il s'agit d'ailleurs de retombées propres aux études collaboratives : la collaboration entre les enseignantes et des chercheurs favorise le développement professionnel des enseignantes (Roditi, 2013).

En ce qui concerne les retombées théoriques, cette recherche fournit des données pertinentes et révélatrices, issues directement du terrain, sur les tensions présentes pendant le processus de planification de dispositifs didactiques articulant grammaire et écriture par quatre enseignantes de 4^e et de 5^e secondaire. Les situations perçues comme étant les plus problématiques par les enseignantes (les tensions) lors de la planification relèvent des éléments entourant l'enseignement grammatical, principalement les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, de même que les tensions entre la quantité de contenus grammaticaux à couvrir et le temps disponible pour les enseigner. À notre connaissance, le cadre théorique portant sur les tensions (Wanlin, 2009) n'a pas été utilisé dans le champ de la didactique de la grammaire et de l'écriture, alors que ces dites tensions permettent de comprendre les choix effectués par les enseignantes lorsqu'elles planifient.

C'est en analysant ces tensions qu'il est entre autres possible de comprendre les raisons pour lesquelles les enseignantes ont écarté les phrases subordonnées du dispositif didactique prévu en 4^e secondaire. La présente recherche peut servir à orienter les didacticiens quant aux manières de soutenir les enseignantes dans leurs pratiques, et ainsi faire le pont entre la théorie et la pratique. Il faut continuer de soutenir les enseignantes dans leurs démarches d'articulation des contenus grammaticaux aux contenus discursifs. Parmi les hypothèses que nous soulevons, l'emploi par les enseignantes d'un métalangage incohérent a notamment pu influencer les participantes quant à la sélection des contenus grammaticaux. S'il est souhaitable que les contenus grammaticaux complexes, tels que les phrases subordonnées, soient enseignés dans une optique d'articulation, il importe que ces contenus fassent davantage l'objet d'une formation chez les enseignantes et futures enseignantes avant de se refléter dans leurs pratiques enseignantes (Gagnon et Bulea Bronckart, 2017).

Aussi, notre recherche s'avère utile aux didacticiens et aux conseillers pédagogiques qui aspirent à collaborer avec des enseignantes : toute pratique d'accompagnement d'équipe enseignante devrait comprendre une mise en commun terminologique, afin de faciliter la communication et clarifier les contenus à enseigner avant de planifier des dispositifs didactiques. Particulièrement en ce qui a trait aux contenus grammaticaux complexes, telles les phrases subordonnées. En conceptualisant les contenus complexes à l'aide des principes et du métalangage issus de la grammaire rénovée, les enseignantes seront encore mieux outillées pour accompagner les élèves dans leur construction d'une représentation raisonnée du fonctionnement de la langue (Lord et Elalouf, 2016).

6 Conclusion

Notre étude de cas a permis de mieux comprendre comment les tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement d'enseignantes du secondaire influencent la planification de dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture. Notre recherche est novatrice, puisqu'à notre connaissance, le cadre théorique portant sur les tensions (Wanlin, 2009) n'a pas encore été exploité dans le champ de la didactique de la grammaire et de l'écriture, alors qu'il permet de mettre en lumière certains enjeux didactiques. En effet, l'enseignement grammatical occupe une place d'importance en recherche. Il a notamment connu des changements importants depuis les années 1990 : le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée a amené des modifications en matière de contenus et d'approches. Malgré les nombreux didacticiens qui ont suggéré des propositions didactiques favorisant une articulation de la grammaire et de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2014; Marmy Cusin, 2017; Myhill et al., 2012), les enseignantes modifient peu leurs pratiques enseignantes (Chartrand et Lord, 2010). L'analyse des tensions se manifestant lors de l'acte de planifier amène justement des réflexions et des hypothèses pour répondre aux objectifs de la recherche.

L'analyse des entrevues semi-dirigées a permis d'identifier les tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture qui se manifestaient dans le discours des enseignantes (OS1). Les deux principales catégories de tensions les plus présentes dans leur discours relèvent des tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important, ainsi que celle entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités. Nous avons notamment observé que

lorsque les enseignantes doivent procéder à un choix des contenus grammaticaux à enseigner, elles semblent privilégier les contenus grammaticaux étant liés explicitement à l'écriture d'un texte. Elles se préoccupent des intérêts de leurs élèves, tiennent compte de leurs besoins tout en s'adaptant aux capacités respectives de leurs groupes.

L'analyse des enregistrements audios a permis d'identifier les tensions se manifestant lors des séances de planification (OS2). Les tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important se sont manifestées de manière encore plus marquante que dans les entrevues. La grammaire, au cœur des tensions présentes dans le processus de planification, représentait en effet les moments de tensions les plus forts et les plus présents pendant les rencontres.

L'analyse de la planification écrite, jointe aux données issues des rencontres, a permis d'analyser les relations entre les tensions manifestées et les choix effectués lors de la planification (OS3). De la sorte, il est possible de discerner les propositions didactiques d'articulation ayant fait l'objet de tensions, celles ayant fait l'objet d'une préoccupation, ou celles n'ayant fait l'objet d'aucune réflexion. Pour ce qui est des propositions relatives au choix des contenus grammaticaux à enseigner, à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage et au rôle de l'enseignante, elles correspondent à des sources de tensions importantes pendant la planification. Quant aux propositions relatives au rôle de l'élève, elles représentent une source de préoccupation chez les enseignantes, sans toutefois avoir manifesté de tensions. Trois grands constats sont détaillés dans le chapitre de discussion : les tensions se manifestant pendant la planification relèvent davantage de l'enseignement grammatical; la préoccupation des évaluations influence les décisions des enseignantes dans le choix des contenus et le temps disponible pour la mise en place des

dispositifs; le poids exercé par l'une des participantes, dans les moments de tensions, a mené à des interventions décisives pour les dispositifs didactiques construits.

Certaines limites de la recherche sont tout de même à considérer. Les résultats ne sont pas généralisables, étant donné que la taille de l'échantillon est non statistiquement représentative (Savoie-Zajc, 2011). Puisqu'une étude de cas a lieu dans un contexte particulier, il est également difficile de la reproduire (Gagnon, 2012). Malgré ces lacunes, en détaillant l'échantillon de même que le contexte et le déroulement de notre recherche au sein du chapitre méthodologique, nous soulignons qu'il est possible d'établir des pistes d'actions transférables à d'autres contextes d'enseignement ou de recherche similaires à celui décrit dans ce projet.

Rappelons que la recherche a dû être interrompue soudainement au début de la pandémie (mars 2020). Nous avons pu organiser deux rencontres de planification pour notre collecte de données, alors qu'une troisième aurait été souhaitable, puisqu'elle aurait possiblement soulevé d'autres tensions et elle aurait permis de consolider la planification écrite des dispositifs didactiques. Nos résultats doivent donc être considérés sous certaines réserves, bien que les principales décisions entourant les dispositifs didactiques étaient clairement établies à la fin de la deuxième rencontre d'équipe. Notre recherche amène également des retombées pratiques et théoriques. Pour ce qui est des retombées pratiques, les dispositifs didactiques créés alimentent la banque d'outils didactiques articulant la grammaire et l'écriture. De plus, la collaboration praticiennes-chercheuse a favorisé le développement professionnel des enseignantes : les participantes sont plus outillées pour prendre en considération les propositions didactiques d'articulation lorsqu'elles planifient. Les rencontres de planifications ont offert une occasion aux enseignantes de s'approprier

certaines propositions didactiques d'articulation. Notre étude de cas fournissait également aux participantes un moment de réflexion relatif à leurs pratiques enseignantes de la grammaire et de l'écriture, un temps de réflexion dont elles ne disposent pas toujours, aux dires des participantes, dans leurs journées quotidiennes de travail.

En ce qui a trait à la fois à la pertinence scientifique et sociale de notre étude, celle-ci ouvre la voie à de nouvelles pistes de réflexion pour comprendre les prises de décisions des enseignantes lorsqu'ils planifient des dispositifs didactiques. Les tensions répertoriées dans notre recherche représentent ainsi une piste de réponse pour comprendre les choix effectués pendant une planification. C'est grâce à l'analyse des tensions qu'il nous a été possible de constater qu'un travail de conceptualisation doit être réalisé auprès des enseignantes si les acteurs en éducation, par exemple les chercheurs et conseillers pédagogiques, souhaitent que les contenus grammaticaux complexes, telle la syntaxe, soient davantage mis de l'avant dans les classes de français. L'accompagnement des élèves dans leur construction d'une compréhension du fonctionnement de langue passe avant tout par un accompagnement des enseignantes par les chercheurs et conseillers pédagogiques.

Enfin, la continuité de ce mémoire pourrait mettre à l'essai les dispositifs didactiques élaborés afin d'observer si la nature des tensions change lors des interactions en classe. Y aurait-il d'autres tensions potentielles? Les propositions didactiques d'articulation prises en considération pendant la planification seraient-elles observables en classe? Auraient-elles représenté encore des sources de tensions? D'autres études de cas, recherches collaboratives ou recherches-actions portant sur des dispositifs didactiques articulant la grammaire et l'écriture au secondaire sont nécessaires pour outiller les enseignantes dans leur désir d'articuler la grammaire et l'écriture.

Références

- Aeby-Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/ apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2013). Préparation et planification. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (9^e éd., p. 77-88). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 12-33). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite: recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18595?locale-attribute=fr>
- Balslev, K. (2011). Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (p. 23-44). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant·e·s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. doi: <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Biao, F. (2015a). Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois: quelles interactions pour quelles compétences langagières? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 44-50.
- Biao, F. (2015b). *Articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires: Analyse critique de manuels du secondaire québécois*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/26218>
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*. Québec: Conseil de la langue française.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Canada).
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*(3), 51-63.

- Boivin, M.-C. (2008). Les élèves et la grammaire : Observations en classe et implications didactiques. *Québec français*, 148, 92-93.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. doi: 10.7202/1050810ar
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). La catégorisation des erreurs linguistiques : une grille de codage fondée sur la grammaire moderne. *Le français aujourd'hui*, 209(2), 89-116. doi: 10.3917/lfa.209.0089
- Boivin, M. C. et Pinsonneault, R. (2014). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature* (p. 7-20). Sherbrooke, QC: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Bronckart, J.-P. (1999). De la didactique des langues à la didactique de la littérature. Dans J.-P. Bronckart (dir.), *Voyage dans un espace multidimensionnel* (p. 71-89). Genève, Suisse: SRED.
- Bulea Bronckart, E. et Bronckart, J.-P. (2017). La place de la grammaire dans l'enseignement du français. La situation romande et ses implications pour la formation des enseignants. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 23-43). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Bulea Bronckart, E. et Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire rénovée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 45-61). Montréal, QC: ERPI.
- Canelas-Trevisi, S. et Bain, D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif? Analyse de quelques pratiques en classe du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 155-176). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec. Quels effets sur les pratiques? *Le français aujourd'hui*, 173(2), 45-54.
- Chartrand, S.-G. (2013). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.

- Chartrand, S.-G. (2016a). Introduction. Donner un second souffle à la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 1-3). Montréal, QC: Pearson.
- Chartrand, S.-G. (2016b). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français* (p. 53-81). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2016c). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal: Pearson.
- Chartrand, S.-G. (2017). Le nécessaire rapport dialectique entre faire comprendre le fonctionnement de la langue et développer des compétences scripturales dans l'enseignement grammatical. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 209-226). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. Communication présentée à Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec: Didactica, c.é.f.
- Chartrand, S.-G. et Gagnon, R. (2016). L'enseignement d'une notion-clé de la syntaxe au secondaire : la phrase subordonnée relative. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 201-224). Montréal, QC: Pearson.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*(156), 66-67.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*(168), 86-88.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 27-44). Montréal, QC: ERPI.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris, France: Payot.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. doi: 10.3917/lfa.203.0063
- Colucci-Gray, L., Das, S., Gray, D., Robson, D. et Spratt, J. (2013). Evidence-based practice and teacher action-research: a reflection on the nature and direction of 'change'. *British Educational Research Journal*, 39(1), 126-147. doi: 10.1080/01411926.2011.615389
- Côté, L. et Xanthopoulos, N. (2008). *La grammaire au secondaire*. Laval, QC: Grand Duc.

- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- Darimont, J.-P. (2013). Accompagner la planification. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* (p. 65-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement: un enjeu de la discipline. *Recherches*, 43, 139-150.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 27(1), 59-74. doi: 10.3917/rfla.181.0059
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 101-116.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 317-341). Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 125-153). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Simard, C. (2009). Introduction. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 1-11). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Dolz-Mestre, J., Rosat, M.-C. et Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le français aujourd'hui*(93), 37-47.
- Dufays, J.-L., Bouhon, M., De Kesel, M. et Plumat, J. (2013). Préparer, planifier : une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines. Cadrage de la problématique. . Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumat (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* (p. 9-12). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Falardeau, É. (s. d.). Stratégies de lecture et d'écriture : Recherche et enseignement. Repéré à <https://www.strategieslectureecriture.com/>
- Fernandez, L. et Tosio, C. (2009). Cycles d'apprentissages, planification collective et identité professionnelle des enseignants. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 269-288). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.

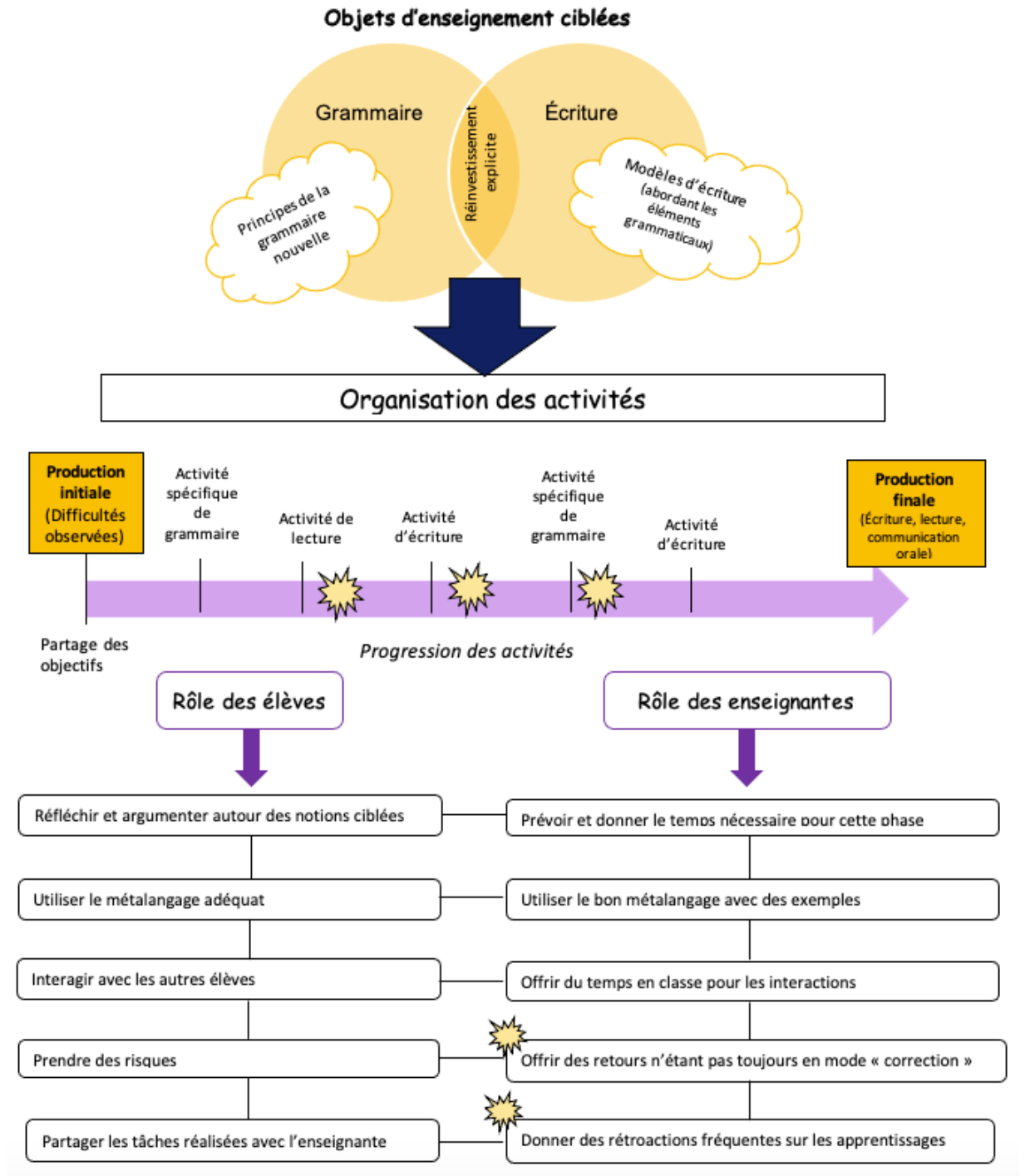
- Gagnon, R. et Bulea Bronckart, E. (2017). Introduction. Comment former à l'enseignement de la grammaire? Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 9-20). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gauvin-Fiset, L. M. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire : proposition d'un modèle d'articulation et de pistes pour la classe*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23527>
- Gourdet, P. (2020). Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? *Le français aujourd'hui*, 211(4), 13-25.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 184-211). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 289-316). Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organisational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organisational Studies*, 21(3), 487-513.
- Lamb, V. (2017). *Le rapport à l'écriture littéraire et son enseignement : pratiques déclarées d'enseignants du primaire au Québec*. (Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/11385/>
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*(120), 15-19.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2017). La formation des maîtres en grammaire et en didactique de la grammaire. Des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 123-140). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 63-79). Montréal, QC: ERPI.
- Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 93-101. doi: 10.3917/lfa.184.0093

- Marmy Cusin, V. (2017). Développer des pratiques d'enseignement grammatical articulées à la production textuelle. Pistes de réflexion sur la formation initiale et l'ingénierie didactique. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 161-183). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (traduit par M. Hlady Rispal)* (2^e éd.). Paris, France: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Rapport final d'évaluation. Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2011). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009-2010). Deuxième rapport d'étape*. Québec, QC.
- Myhill, D., Lines, H. et Watson, A. (2012). Making meaning with grammar : a repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3), 29-38.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Paquette, C., Quesnel, A.-M., St-Pierre, A., Tremblay, S. et Trudeau, S. (2017). *Accolades. Cahier d'apprentissage. Français, 4e secondaire*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au Québec (école primaire, 5-8 ans) II. *Québec français*, 28, 60-62.
- Roditi, É. (2013). Le métier d'enseignant et l'éclairage de la recherche collaborative. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante* (p. 351-363). Paris, France: L'Harmattan.
- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22434>

- Saddler, B. et Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of educational psychology*, 97(1), 43-54.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 339-360). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 124-147). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques? Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours?* (p. 75-86). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Lévis, QC: Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, France: Presses Universitaire de Rennes.
- Simard, C., Dolz, J., Dufays, J.-L. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Toulou, S. (2011). Les consignes et leurs reformulations dans des dispositifs didactiques : des gestes révélateurs de l'objet enseigné dans la classe de français. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (p. 149-166). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. (2019). Portail pour l'enseignement du français. Repéré à <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>
- Vaubourg, J.-P. (2015a). Chercher? Oui, mais ensemble. *Les Cahiers pédagogiques*, 522, 45-46.
- Vaubourg, J. P. (2015b). L'enrichissement syntaxique et l'orthographe à la charnière de l'école et du collège. *Le français aujourd'hui*, 2(189), 89-98.
- Vincent, F. (2016). Matériel pour les enseignants. Repéré à <http://w4.uqo.ca/aleg/materiel-pour-les-enseignants/>
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*(166), 89-128.

- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 291-303.

Appendice A. Synthèse des propositions didactiques d'articulation grammaire-écriture



Appendice B. Guide des entrevues individuelles semi-dirigées

À faire avant de commencer l'entretien

- A) Mettre les participantes à l'aise (enregistrement à des fins privées, amélioration des savoirs, aucune reconnaissance du visage et du nom des personnes).
- B) Informer les participantes du contenu des questions (comprendre leurs pratiques enseignantes liées à la grammaire et à l'écriture)
- C) Informer de la durée de l'entretien (23 questions, 45 à 60 minutes).
- D) S'assurer que l'enregistrement fonctionne.

Questions sur l'expérience de l'enseignante

- 1. Quelle est votre tâche d'enseignement cette année?
- 2. Depuis combien d'années enseignez-vous?
- 3. À quoi ressemblaient vos tâches d'enseignement dans les dernières années?

Questions portant sur les pratiques enseignantes d'écriture et de grammaire

- 4. Quelles sont les étapes que vous suggérez à vos élèves pour commencer l'écriture d'un texte?
 - a. Donnez-vous des directives spécifiques pour les aider à commencer à écrire?
- 5. À quoi ressemblent les consignes (orales ou écrites) que vous donnez à vos élèves pour rédiger un texte?
 - a. Donnez-vous des directives spécifiques pour les aider pendant qu'ils écrivent un texte?
- 6. À quel(s) moment(s) suggérez-vous à vos élèves de réviser leur texte?
 - a. Leur suggérez-vous de réviser à plusieurs moments?
- 7. Comment suggérez-vous aux élèves de réviser leur texte (une lecture systématique, une lecture pour la langue, une autre pour la cohérence, relecture par une autre personne)?
 - a. Encadrez-vous les élèves lors de la révision de leur texte?
- 8. Quelles sont les difficultés que vos élèves rencontrent en écrivant des textes?
 - a. Chez vos élèves, quels obstacles sont un frein à l'écriture?
- 9. Comment enseignez-vous la grammaire en classe présentement?
 - a. Dans votre classe, à quoi peut ressembler une activité impliquant la grammaire?
- 10. Quels sont les principaux obstacles à l'enseignement de la grammaire et de l'écriture?
 - a. Éprouvez-vous des difficultés lorsque vous enseignez l'écriture et la grammaire?
- 11. Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer dans vos pratiques d'enseignement de l'écriture et de la grammaire?

- a. Cette année, y a-t-il des éléments dans votre enseignement de l'écriture et de la grammaire que vous aimeriez changer ou modifier?
12. Quelle serait, selon vous, la façon idéale d'enseigner l'écriture et la grammaire?
 - a. Y a-t-il des pratiques d'enseignement de l'écriture et de la grammaire qui sont « gagnantes » à vos yeux?
 13. Quels sont les éléments essentiels à enseigner pour l'apprentissage de l'écriture et de la grammaire?
 - a. Quelle est la place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture?
 14. Quelles sont les stratégies d'apprentissage que vous privilégiez lorsque vous enseignez l'écriture et la grammaire?
 - a. Quels sont les moyens que vous proposez à vos élèves pour qu'ils mobilisent leurs connaissances et habiletés grammaticales en écriture?

Avez-vous d'autres éléments à ajouter à l'entrevue? Merci.

Appendice C. Gabarit de la planification des dispositifs didactiques

Gabarit de la planification

Cycle et degré d'enseignement – 4^e et 5^e secondaire

Discipline(s) – Français

Durée prévue –

Durée réelle –

Contenus disciplinaires –

En 4^e secondaire :

En 5^e secondaire :

Intention pédagogique ou didactique –

Compétences disciplinaires et composantes –

Stratégies d'enseignement prévues –

Domaines généraux de formation –

Compétence transversale ciblée –

Pour chaque niveau (4^e et 5^e secondaire)

Phase de préparation

Durée prévue –

Description de la phase –

Phase de réalisation

Durée prévue –

Description de la phase – En fonction des cours

Phase d'intégration

Durée prévue –

Description de la phase –

Appendice D. Grille d'analyse des entrevues et des rencontres

Catégories	Sous-catégories	Description
Dilemmes relatifs à l'enseignement de l'écriture	Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	Sentiment partagé entre ce qu'il faut enseigner (selon les prescriptions ministérielles) et ce qui est jugé personnellement important à enseigner.
	Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	Souci de piloter la cadence de l'instruction pour gérer une quantité de contenus dans une période donnée, en fonction du programme de formation et de la progression théorique des apprentissages.
	Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	Adaptation aux besoins et aux capacités de chaque groupe (réajustements) Prise en compte des besoins des élèves (intérêts, difficultés).
	Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	Les plans sont prévus de manière à s'adapter en fonction des interruptions planifiées, comme l'absence d'élèves, des sorties scolaires et autres activités. Ex. : congés scolaires
	Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	Gestion des événements et problèmes imprévus dans la classe ou la société (autant ceux ayant un lien direct aux contenus enseignés que les autres) Ex. : Propos dits par un élève (talents, passion pour un genre textuel, diversité culturelle, etc.); propos par une personnalité publique; nouvelles, drames, etc. Bref, toutes réalités culturelles environnantes! Tous ces événements imprévus viennent alimenter le cours de français.
	Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	Sentiment partagé entre ce qu'il faut enseigner (selon les prescriptions ministérielles) et ce qui est jugé personnellement important à enseigner.
	Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	Souci de piloter la cadence de l'instruction pour gérer une quantité

Dilemmes relatifs à l'enseignement de la grammaire		de contenus dans une période donnée, en fonction du programme de formation et de la progression théorique des apprentissages.
	Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	Adaptation aux besoins et aux capacités de chaque groupe (réajustements) Prise en compte des besoins des élèves (intérêts, difficultés).
	Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	Les plans sont prévus de manière à s'adapter en fonction des interruptions planifiées, comme l'absence d'élèves, des sorties scolaires et autres activités. Ex. : Congé scolaire
	Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	Gestion des événements et problèmes imprévus dans la classe ou la société (autant ceux ayant un lien direct aux contenus enseignés que les autres). Ex. : Propos dits par un élève (talents, passion pour un genre textuel, diversité culturelle, etc.); propos par une personnalité publique; nouvelles, drames, etc. Bref, toutes réalités culturelles environnantes. Tous ces événements imprévus viennent alimenter le cours de français.

Codification des propositions didactiques d'articulation (uniquement pour les rencontres)

Catégories	Sous-catégories	Description
Contenus d'enseignement ciblés	Contenus grammaticaux	Les enseignantes prennent en considération des savoirs grammaticaux utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi.
	Contenus discursifs	Les enseignantes prennent en considération des caractéristiques utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi.
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	Production initiale	Elles font état des difficultés observées chez les élèves dans une production initiale.
	Activités spécifiques	Elles élaborent des activités spécifiques de grammaire.
	Activités contextualisées	Elles élaborent des activités contextualisées de lecture ou d'écriture en y intégrant les savoirs grammaticaux ciblés.
	Production finale	Elles prévoient une production finale (en écriture, en lecture ou en communication orale) à la fin du dispositif.
Rôle des élèves	Réflexion	Les enseignantes se préoccupent du rôle des élèves quant à leurs réflexions et confrontations autour des notions ciblées.
	Métalangage	Elles se préoccupent de l'utilisation du métalangage des élèves au sein de leurs activités.
	Interaction	Elles réfléchissent aux interactions des élèves au sein des activités.
	Prise de risque	Elles pensent à la façon dont les élèves pourraient prendre des risques pour oser écrire des phrases ou des graphies possibles.
	Partage des tâches réalisées	Elles réfléchissent à la manière et aux moments où certaines tâches réalisées par les élèves leur seront partagées.
Rôle de l'enseignante	Réflexion	Les enseignantes prévoient du temps à accorder pour offrir une phase de réflexion aux élèves.
	Métalangage	Elles se préoccupent du métalangage à utiliser en réfléchissant à des exemples.
	Prise de risque	Elles réfléchissent à la façon d'offrir des retours qui ne sont pas toujours en mode « correction ».
	Partage des tâches réalisées	Elles réfléchissent à la manière et aux moments où elles donneront des rétroactions relatives aux apprentissages des élèves.

Appendice E. Grille d'analyse de la planification écrite des dispositifs didactiques

Catégories	Sous-catégories	Description des codes
Contenus d'enseignement ciblés	Contenus grammaticaux	Les enseignantes prennent en considération des savoirs grammaticaux utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi.
	Contenus discursifs	Les enseignantes prennent en considération des caractéristiques utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi.
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	Production initiale	Elles font état des difficultés observées chez les élèves dans une production initiale.
	Activités spécifiques	Elles élaborent des activités spécifiques de grammaire.
	Activités contextualisées	Elles élaborent des activités contextualisées de lecture ou d'écriture en y intégrant les savoirs grammaticaux ciblés.
	Production finale	Elles prévoient une production finale (en écriture, en lecture ou en communication orale) à la fin du dispositif.
Rôle des élèves	Réflexion	Les enseignantes se préoccupent du rôle des élèves quant à leurs réflexions et confrontations autour des notions ciblées.
	Métalangage	Elles se préoccupent de l'utilisation du métalangage des élèves au sein de leurs activités.
	Interaction	Elles réfléchissent aux interactions des élèves au sein des activités.
	Prise de risque	Elles pensent à la façon dont les élèves pourraient prendre des risques pour oser écrire des phrases ou des graphies possibles.
	Partage des tâches réalisées	Elles réfléchissent à la manière et aux moments où certaines tâches réalisées par les élèves leur seront partagées.
Rôle de l'enseignante	Réflexion	Les enseignantes prévoient du temps à accorder pour offrir une phase de réflexion aux élèves.
	Métalangage	Elles se préoccupent du métalangage à utiliser en réfléchissant à des exemples.
	Prise de risque	Elles réfléchissent à la façon d'offrir des retours qui ne sont pas toujours en mode « correction ».
	Partage des tâches réalisées	Elles réfléchissent à la manière et aux moments où elles donneront des rétroactions relatives aux apprentissages des élèves.

Appendice F. Planification écrite des dispositifs didactiques

L'art d'argumenter de manière organisée et développée

Cycle et degré d'enseignement – 4^e et 5^e secondaire

Discipline(s) – Français

Durée prévue – 7 périodes de 75 minutes (4^e secondaire) et 8 périodes de 75 minutes (5^e secondaire)

Contenus disciplinaires – Cohérence du texte et ponctuation

- Progression de l'information
 - o Reconnaître les informations connues et les informations nouvelles.
 - o Structurer un texte de manière à apporter des faits nouveaux et reliés entre eux.
 - Ex. : Prise de position liée aux arguments qui sont développés à l'aide de procédés argumentatifs variés.
 - o Connecteurs
 - Unissant des parties d'une même phrase (conjonctions de coordination)
 - Unissant deux phrases, dont l'une est subordonnée à l'autre (pronoms relatifs et conjonctions de subordination)
 - Unissant des phrases autonomes (organisateur textuels et marqueurs de relation)
- Emplois de la virgule avec les connecteurs

Intention pédagogique ou didactique – Amener les élèves à écrire une séquence argumentative (paragraphe de développement, intro ou conclusion selon leurs faiblesses) dans le but de développer des stratégies qui vont les aider à faire progresser l'information.

Compétences disciplinaires et composantes – *Écrire des textes variés*

- Élaborer un texte cohérent
- Réfléchir à sa pratique de scripteur
- Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

Stratégies d'enseignement prévues –

- Enseignement explicite
- Travail collaboratif entre pairs (ex. : réécriture collaborative)

Domaines généraux de formation – *Vivre ensemble et citoyenneté*

Compétence transversale ciblée – *Exercer son jugement critique*

4^e secondaire : les stéréotypes de genre

Phase de préparation

Cours 1

Durée prévue – 5 minutes

Description de la phase –

L'enseignante partage les objectifs de la séquence avec les élèves. Elle leur fait part du chemin déjà parcouru, notamment de ses observations au regard des dernières réalisations des élèves en écriture (production initiale), et de la suite (ce qui leur reste à travailler) avant la fin de l'année scolaire.

Phase de réalisation

Cours 1 à 4

Durée prévue – 5 périodes de 75 minutes

Description de la phase –

Cours 1 : Visionnement des vidéos et discussion sur les stéréotypes de genre

- Prise de connaissances de ce que les élèves connaissent sur le sujet.
- Visionnement des vidéos et discussion sur les impacts des stéréotypes dans notre vie
 - o Voir la liste de vidéos proposées

Cours 2 : Qu'est-ce que les connecteurs? À quoi servent-ils?

- PowerPoint sur l'utilisation des connecteurs, leur utilité dans un texte et l'emploi de la virgule dans la coordination de phrases
- Remettre le tableau des connecteurs
- Annotation du texte *Cinquante nuances... De rose et de bleu* : repérer les connecteurs et justifier leur emploi (comment l'information progresse-t-elle dans le texte?)
- Ajout de connecteurs dans un texte troué (à créer ou à trouver) et justification de leurs emplois

Cours 3 : Exemples et contre-exemples de textes avec une bonne progression de l'information/ progression lacunaire

- En équipe, les élèves doivent justifier si les textes (provenant d'élèves) font bien progresser l'information ou non. Les connecteurs sont-ils bien employés? Pourquoi?

Cours 4 : Travail de réécriture collaborative, commenter le texte d'autrui (équipe de 2)

- Les élèves surlignent les connecteurs dans les paragraphes du texte de leur partenaire (reprise du texte sur la liberté d'expression ou autre exercice d'écriture fait précédemment). Ils doivent commenter l'emploi des connecteurs et la progression de l'information dans ce texte (ex. : les idées progressent-elles de manière fluide?). Ils doivent proposer des modifications, au besoin, en les justifiant et en donnant des choix.
- Discussion en équipe de deux pour expliquer les commentaires.
- Réécriture d'au moins un paragraphe à la lumière des propositions formulées par le camarade.

Phase d'intégration

Cours 5 à 7

Durée prévue – 3 périodes de 75 minutes

Description de la phase –

Cours 5 et 6 : périodes de lecture et prise de notes

- Lecture du dossier thématique (stéréotypes de genre) et prise de notes
- Moment de discussion pour partager les informations
- Travail à terminer en devoir

Cours 7 : Pratique d'écriture

- Rédaction d'un paragraphe de développement et introduction/conclusion en fonction des lacunes remarquées par l'enseignante
- Les élèves doivent s'assurer de respecter la progression de l'information dans leur texte et d'utiliser des connecteurs adéquats (en les identifiant).
- On pourrait fournir 2-3 questions controversées sur le thème et les élèves en choisissent une.
 - Les classes non mixtes sont-elles bénéfiques pour le développement du plein potentiel des enfants?
 - Les goûts personnels des individus sont-ils trop influencés par les stéréotypes de genre?
 - Est-ce socialement acceptable que les hommes parlent ouvertement de leurs émotions?

5^e secondaire : les spécificités

Phase de préparation

Cours 1

Durée prévue – 5 minutes

Description de la phase –

L'enseignante partage les objectifs de la séquence avec les élèves. Elle leur fait part du chemin déjà parcouru, notamment de ses observations au regard des dernières réalisations des élèves en écriture (production initiale), et de la suite (ce qui leur reste à travailler) avant la fin de l'année scolaire.

Phase de réalisation

Cours 1 à 5

Durée prévue – 5 périodes de 75 minutes

Description de la phase –

Cours 1 et 2 : Visionnement des vidéos sur les spécificités

- Visionnement avec la classe d'une banque de vidéos sur les thèmes suivants : image corporelle, violence dans les sports, surconsommation, dopage.
- Après avoir visionné les vidéos sur chacun des thèmes, les élèves devront en choisir un sur lequel ils travailleront.

Cours 3 : Qu'est-ce que les connecteurs? À quoi servent-ils?

- Présentation d'un PowerPoint expliquant l'utilisation des connecteurs, leur utilité dans un texte et l'emploi de la virgule dans la coordination de phrases
- Remettre le tableau des connecteurs
- Annotation d'un texte qui vient du site *Pouvoir des mots* : repérer les connecteurs et justifier leur emploi (comment l'information progresse-t-elle dans le texte?)
- Ajout de connecteurs dans un texte troué (*Pouvoir des mots*) et justification de leurs emplois

Cours 4 : Exemples et contre-exemples de textes ayant une bonne progression de l'information/ progression lacunaire

- En équipe, les élèves doivent justifier si les textes font bien progresser l'information ou non. Les connecteurs sont-ils bien employés? Pourquoi?

Cours 5 : Travail de réécriture collaborative, commenter le texte d'autrui (équipe de 2)

- Les élèves surlignent les connecteurs dans les paragraphes du texte de leur partenaire (texte écrit précédemment). Ils doivent commenter l'emploi des connecteurs et la progression de l'information dans ce texte (ex. : les idées progressent-elles de manière fluide?). Ils doivent proposer des modifications en les justifiant et en donnant des choix.
- Discussion en équipe de deux pour expliquer leurs commentaires.
- Réécriture d'au moins un paragraphe à la lumière des propositions formulées par le camarade.

Phase d'intégration

Cours 6 à 8

Durée prévue – 3 périodes de 75 minutes

Description de la phase –

Cours 6 et 7 : périodes de lecture et prise de notes

- Lecture du dossier thématique (selon le choix de l'élève : image corporelle, violence dans les sports, surconsommation, dopage) et prise de notes
- Moment de discussion pour partager les informations

Cours 8 : Pratique d'écriture

- Rédaction d'un paragraphe de développement et introduction/conclusion en fonction des lacunes remarquées par l'enseignante.
- Les élèves doivent s'assurer de respecter la progression de l'information dans leur texte et d'utiliser des connecteurs adéquats (en les identifiant).

Annexe A. Échantillon de données brutes

Données brutes provenant de la deuxième rencontre collaborative

Rencontre des besoins individuels des élèves

[00 :07 :21]

E3 : Ben même, tsé, quel subordonnant choisir, pourquoi...

E1 : Hmm.

E4 : Ouais.

E1 : Très laborieux.

S : C'est vraiment, vraiment laborieux. Puis, même pour nous, de trouver la justification derrière, moi ça me prend deux secondes pour réfléchir avant de répondre.

E4 : Ouais.

E3 : Moi, plus que deux secondes [rire].

S : Deux longues secondes [rire].

E4 : « Pourquoi c'est comme ça? » Ben, « parce que c'est comme ça. » [rire]

S : Ben tu sais, quand on parlait d'amener les élèves à réfléchir, ben ça nous fit réfléchir nous-mêmes en maudit, parce qu'on le fait instinctivement, puis on n'a pas toujours cette réflexion syntaxique.

E1 : Exactement, ouais.

[...]

Matériel didactique

[00 :08 :52]

E3 : Il est mal fait [le cahier de grammaire *Accolades*].

E4 : Ben c'est ça, moi aussi je le trouve mal fait, en grammaire, je trouve pas que c'est parfait. Ils misent beaucoup sur la justification grammaticale, mais je trouve qu'ils misent trop sur la justification grammaticale. J'ai pas regardé pour la subordonnée. Mais je pense aux participes passés là, c'était tout le temps... Tsé, c'est beaucoup d'analyse, mais c'est un petit peu drôlement présenté.

[...]

S : C'est drôle hein, parce que selon le manuel, les termes vont changer. Comme, *subordonnée circonstancielle*.

E4 : Ça, c'est moi qui ai appris ça. Le lieu, le temps.

S : Techniquement, selon la grammaire nouvelle, on devrait plutôt employer le terme « *subordonnée de complément de phrase* ».

E4 : Ouais, c'est ça. Parce que c'était subordonnée circonstancielle de temps, circonstancielle de lieux. Moi, c'est ce que j'ai appris avant la grammaire nouvelle, quand j'étais avant la réforme. Puis, ça a été transformé en subordonnée... complément de phrase.

E3 : Ben, il y en a comme deux là. Il y a genre l'hypothèse...

E4 : Ouais je sais, mais de temps et de lieux, c'est pas mal des compléments de phrase là. [rire]

[...]

Organisation-répartition temporelle des contenus

[00 :31 :14]

E3 : *Soupir*

S : Ça va, E3...?

E3 : Non, mais là, je suis comme : ok, deux semaines, 6 cours... Comme, je ferai pas ça, là. C'est... Il y a beaucoup de stock dans tout ce qu'on dit.

S : oui.

Sélection des contenus à enseigner

E3 : Et il n'y a pas juste ça [les phrases subordonnées] à faire non plus là.

[...]

[00 :31 :48]

E3 : Je pense qu'il faudrait cibler ce qu'on veut faire. Parce que... Tu n'as pas fini de parler pis 6 cours... ça prend plus que 6 cours faire tout ça là.

E4 : Ouais c'est une séquence euh...

[...]

E2 : Ben tsé... C'est dégueulasse [les phrases subordonnées], c'est intense.

[...]

Annexe B. Tableaux des tensions manifestées lors des entrevues

Tableau 4

Énoncés codés par tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire

Tensions relatives aux pratiques enseignantes de la grammaire	E1	E2	E3	E4	Total
Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	7	8	18	11	44
Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	0	0	0	2	2
Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	0	0	0	0	0
Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	10	5	2	8	25
Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	0	1	2	0	3
Total	17	14	22	21	74

Tableau 5

Énoncés codés par tensions relatives aux pratiques enseignantes d'écriture

Tensions relatives aux pratiques enseignantes d'écriture	E1	E2	E3	E4	Total
Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	5	9	1	11	26
Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	0	0	0	0	0
Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	0	0	0	0	0
Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	6	1	5	7	19
Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	0	0	0	2	2
Total	11	10	6	20	47

Annexe C. Tableaux des tensions manifestées lors de la planification

Tableau 6

Nombre d'encodage par tensions relatives aux dilemmes d'enseignement de la grammaire

Tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de la grammaire	E1	E2	E3	E4	Total
Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	5	30	20	39	94
Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	0	0	0	0	0
Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	0	1	0	1	2
Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	1	2	0	0	3
Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	2	1	7	1	11
Total	8	34	27	41	110

Tableau 7

Nombre d'encodage par tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de l'écriture

Tensions inhérentes aux dilemmes d'enseignement de l'écriture	E1	E2	E3	E4	Total
Tensions entre le curriculum imposé et le contenu jugé personnellement important	1	6	2	7	16
Tensions entre les éléments planifiés et les événements imprévus	0	0	0	3	3
Tensions entre la flexibilité de la planification et les interruptions dans le programme	0	0	0	0	0
Tensions entre la prise en compte des intérêts des élèves et de leurs besoins entourant leurs capacités	2	3	0	2	7
Tensions entre la quantité de contenus à couvrir et le temps disponible	7	9	0	1	17
Total	10	18	2	13	43

Annexe D. Propositions didactiques d'articulation manifestées lors de la planification

Tableau 8

Énoncés codés par catégorie de propositions didactiques d'articulation

Catégories de propositions didactiques	E1	E2	E3	E4	Total
Objet d'enseignement ciblé	2	15	5	6	28
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	4	18	3	6	31
Rôle de l'enseignante	1	1	6	9	17
Rôle de l'élève	0	2	0	6	8
Total	7	36	14	27	84

Tableau 11

Énoncés codés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant de l'organisation de situations d'enseignement-apprentissage

Sous-catégories des propositions didactiques relevant de l'organisation de situations d'enseignement-apprentissage	E1	E2	E3	E4	Total
Production initiale	1	2	1	2	6
Activités spécifiques	0	3	0	0	3
Activités contextualisées	1	7	1	4	13
Production finale	2	6	1	0	9
Total	4	18	3	6	31

Tableau 12

Énoncés encodés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant du rôle de l'enseignante

Sous-catégories des propositions didactiques relevant du rôle de l'enseignante	E1	E2	E3	E4	Total
Interactions	0	0	0	0	0
Métalangage	0	1	6	6	13
Partage des tâches réalisées	1	0	0	3	4
Prise de risque	0	0	0	0	0
Réflexions	0	0	0	0	0
Total	1	1	6	9	17

Tableau 13

Énoncés encodés par sous-catégorie des propositions didactiques relevant du rôle des élèves.

Sous-catégories des propositions didactiques relevant du rôle des élèves	E1	E2	E3	E4	Total
Interactions	0	2	0	4	6
Métalangage	0	0	0	0	0
Partage des tâches réalisées	0	0	0	1	1
Prise de risque	0	0	0	0	0
Réflexions	0	0	0	1	1
Total	0	2	0	6	8

Annexe E. Tableaux des contenus d'enseignement ciblés aux rencontres

Tableau 9

Contenus d'enseignement ciblés à la première rencontre par les enseignantes participantes

Niveaux d'enseignement	Contenus grammaticaux ciblés	Contenus discursifs et genre textuel ciblés
4 ^e secondaire	Phrases subordonnées (relative, complétive et complément de phrase); Ponctuation (discours rapporté, emplois de la virgule); Progression de l'information.	Texte d'opinion argumentée *Aucune précision relative aux contenus discursifs ciblés n'a été clairement explicitée par les participantes.
5 ^e secondaire	Ponctuation (emplois de la virgule); Emplois de la majuscule.	Texte d'opinion argumentée Précisions énoncées par les participantes relatives aux contenus discursifs à enseigner : Énoncé de l'argument; Structure de l'argument.

Tableau 10

Contenus d'enseignement ciblés à la fin de la deuxième rencontre

Niveaux d'enseignement	Contenus grammaticaux ciblés	Contenus discursifs et genre textuel ciblés
4 ^e secondaire	Progression de l'information Connecteurs (marques de relation et organisateur textuel); Ponctuation (emplois de la virgule);	Texte d'opinion argumentée Précisions énoncées par les participantes relatives aux savoirs discursifs à enseigner : Énoncé de l'argument; Structure de l'argument.
5 ^e secondaire	Progression de l'information Connecteurs (marques de relation et organisateur textuel); Ponctuation (emplois de la virgule).	Texte d'opinion argumentée Précisions énoncées par les participantes relatives aux savoirs discursifs à enseigner : Énoncé de l'argument; Structure de l'argument.

Annexe F. Description des manifestations des propositions didactiques d'articulation dans la planification écrite

Catégories	Sous-catégories	Description
Contenus d'enseignement ciblés	Contenus grammaticaux	Objets surtout axés sur la grammaire du texte : Progression de l'information <ul style="list-style-type: none"> • Informations connues et informations nouvelles • Connecteurs <ul style="list-style-type: none"> ○ Unissant des parties d'une même phrase (conjonctions de coordination); ○ Unissant deux phrases, dont l'une est subordonnée à l'autre (pronoms relatifs et conjonctions de subordination); ○ Unissant des phrases autonomes (organisateurs textuels et marqueurs de relation). Ponctuation <ul style="list-style-type: none"> • Emplois de la virgule avec les connecteurs.
	Contenus discursifs	Séquence argumentative <ul style="list-style-type: none"> • Thèse • Arguments • Outils de développement (procédés argumentatifs)
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	Production initiale	Les enseignantes rappellent au départ les difficultés qu'elles ont observées en écriture dans la production initiale. En l'occurrence, les élèves éprouvent de la difficulté à faire progresser leurs idées dans un texte à dominante argumentative.
	Activités spécifiques	Cours 2 (en 4 ^e sec.) et cours 3 (en 5 ^e sec.), dans le PowerPoint : <ul style="list-style-type: none"> • Observation de phrases ayant des connecteurs adéquats et inadéquats; • Exercices où les élèves doivent employer des virgules dans des phrases comportant des connecteurs.
	Activités contextualisées	Cours 2 (en 4 ^e sec.) et cours 3 (en 5 ^e sec.) : <ul style="list-style-type: none"> • Annotation d'un texte dans lequel les élèves doivent repérer les connecteurs et justifier leur emploi; • Ajout de connecteurs dans un texte troué. À l'oral, les élèves doivent justifier leur emploi. Cours 3 (en 4 ^e sec.) et cours 4 (en 5 ^e sec.) : <ul style="list-style-type: none"> • Commenter la progression de l'information dans des textes écrits par des élèves (exemples et contre-exemples) Cours 4 (4 ^e sec.) et cours 5 (en 5 ^e sec.) : <ul style="list-style-type: none"> • Réécriture collaborative d'un argument en améliorant la progression de l'information et l'emploi des connecteurs.
	Production finale	Cours 7 (en 4 ^e sec.) et cours 8 (en 5 ^e sec.) : <ul style="list-style-type: none"> • Écriture d'un argument et introduction/ conclusion (au choix de l'enseignante) en faisant progresser les propos et en identifiant les connecteurs utilisés.
Rôle des élèves	Réflexion	Cours 3 (en 4 ^e sec.) et cours 4 (en 5 ^e sec.) :

		<ul style="list-style-type: none"> L'activité est réfléchie de sorte que les élèves sont dans une posture réflexive, puisqu'ils doivent juger si des textes font bien progresser les propos ou non et défendre leur jugement à leurs coéquipiers. <p>Cours 4 (4^e sec.) et cours 5 (en 5^e sec.) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Pour commenter le texte de leur partenaire, les élèves doivent réfléchir aux choix des connecteurs et à la façon dont les idées progressent (ou non) dans le texte. Non seulement ils devront proposer des pistes d'amélioration, mais ils devront également justifier leurs suggestions.
	Métalangage	Cette proposition didactique ne se manifeste pas dans la planification écrite, mais il est possible de croire que les élèves seraient invités à utiliser le métalangage adéquat lors de leurs interactions. Par exemple, pendant l'activité de réécriture collaborative, cours 4 (4 ^e sec.) et cours 5 (en 5 ^e sec.)
	Interaction	<p>Cours 3 (en 4^e sec.) et cours 4 (en 5^e sec.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Travail d'équipe nécessitant obligatoirement que les élèves interagissent entre eux. <p>Cours 4 (4^e sec.) et cours 5 (en 5^e sec.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Travail d'équipe nécessitant obligatoirement que les élèves interagissent entre eux. <p>*Activités clés allant de pair avec la proposition didactique sur la réflexion.</p>
	Prise de risque	<p>Cours 4 (4^e sec.) et cours 5 (en 5^e sec.) :</p> <p>Le travail de réécriture collaborative est conçu pour que les élèves essaient de prendre des risques lorsqu'ils écrivent pour une 2^e fois leur argument.</p>
	Partage des tâches réalisées	Ce partage n'est pas explicitement prévu à plusieurs moments dans la planification écrite. Toutefois, il était clair, pendant les rencontres, que les enseignantes prévoyaient lire et corriger la pratique d'écriture du cours 8 (production finale).
Rôle de l'enseignante	Réflexion	<p>Temps de réflexion prévu aux cours suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Cours 3 (en 4^e sec.) et cours 4 (en 5^e sec.) Cours 4 (4^e sec.) et cours 5 (en 5^e sec.)
	Métalangage	Cette proposition didactique ne se manifeste pas explicitement dans la planification écrite.
	Prise de risque	Cette proposition didactique ne se manifeste pas clairement dans la planification écrite.
	Partage des tâches réalisées	<p>Elles ont prévu de fournir une rétroaction pour la pratique d'écriture du cours 8 (production finale).</p> <p>D'autres rétroactions seraient possibles ailleurs dans le dispositif, mais ils n'ont pas été explicitement prévus dans la planification écrite.</p>

Annexe G. Propositions didactiques d'articulation retenues ou écartées

Tableau 14

Propositions didactiques d'articulation retenues ou écartées dans la planification écrite

	Propositions didactiques d'articulation	Propositions retenues	Propositions écartées
Contenus d'enseignement ciblés	Prendre en considération des savoirs grammaticaux utiles et nécessaires à des apprentissages propres au genre textuel choisi	✓	
Organisation de la situation d'enseignement-apprentissage	Faire état des difficultés observées chez les élèves dans une production initiale	✓	
	Élaborer des activités à la fois spécifiques et contextualisées	✓	
	Prévoir une production finale (en écriture, en lecture ou en communication orale) à la fin du dispositif.	✓	
Rôle actif des élèves	Réfléchir et argumenter autour des notions ciblées	✓	
	Utiliser un métalangage adéquat		✓
	Interagir avec les autres élèves	✓	
	Prendre des risques pour oser écrire des phrases ou des graphies possibles	✓	
	Partager les tâches réalisées avec l'enseignant	✓	
Rôle de l'enseignante	Prévoir et donner le temps nécessaire pour offrir une phase de réflexion aux élèves	✓	
	Utiliser le bon métalangage en s'appuyant d'exemples		✓
	Offrir des retours qui ne sont pas toujours en mode « correction »		✓
	Donner des rétroactions fréquentes sur les apprentissages	✓	

Annexe H. Critères de classification de Chartrand et de Gagnon (2016)

Tableau 15

Critères de classification des phrases subordonnées d'après Chartrand et Gagnon (2016, p. 206)

Critères classificatoires	Dénomination des phrases subordonnées
Subordonnant	Subordonnée relative Subordonnée conjonctive Subordonnée corrélatrice
Fonction syntaxique	Subordonnée complément de P ou circonstancielle Subordonnée complétive
Mode du verbe	Subordonnée infinitive Subordonnée participiale
Subordonnant et valeur sémantique	Subordonnée relative explicative Subordonnée relative déterminative