

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## L'apprentissage de l'autoévaluation en écriture par des élèves de 14 à 17 ans : expérimentation d'une démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écriture à l'aide du traitement de texte

### Chercheur principal

Érick Falardeau, Université Laval

### Cochercheurs

Frédéric Guay, Université Laval  
Pierre Valois, Université Laval  
Marion Sauvaire, Université Laval  
Marie-Andrée Lord, Université Laval

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

### Numéro du projet de recherche

2014-RP-179081

### Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

### Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

# RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

## PARTIE A- Contexte de la recherche

### 1. Problématique :

Les élèves du secondaire éprouvent souvent des difficultés à réviser leurs textes et possèdent peu de connaissances quant à toutes les composantes du processus d'écriture : planification, mise en texte, révision, réécriture (Bucheton, 2000; Groupe EVA, 1996). La capacité à réviser des textes, pour prendre cet exemple, doit pourtant reposer sur la prise de décisions quant à divers aspects d'une production : orthographiques, textuels, discursifs et communicationnels; les élèves doivent donc apprendre à se questionner et à s'autoévaluer à propos de plusieurs aspects de leur écriture.

Les enseignants québécois du secondaire ne disposent pas d'outils d'évaluation formative pour mieux comprendre les composantes de la compétence et entraîner les élèves à évaluer leur maîtrise de stratégies d'écriture associées aux différentes composantes du processus d'écriture. L'utilisation de grilles d'évaluation formative détaillées, qui expliciteraient les stratégies d'écriture à maîtriser, permettrait de mieux identifier les difficultés des élèves; ces grilles formatives leur permettraient aussi d'apprendre à s'autoévaluer, à l'aide de repères clairs. Pour favoriser cet apprentissage, plusieurs méta-analyses démontrent que les méthodes d'enseignement les plus efficaces reposent sur l'explicitation du processus et des stratégies d'écriture (Pajares, 2003; Graham, 2006; Morin, Nootens, Labrecque & LeBlanc, 2009). De nombreuses recherches soulignent les effets bénéfiques de l'enseignement explicite, notamment avec les élèves les plus faibles, sur leurs performances et leur motivation dans toutes les phases du processus d'écriture (Graham, 2006). Toutefois, nous n'avons trouvé aucune recherche menée dans la réalité des programmes francophones au secondaire, avec les genres de textes que les élèves produisent au Québec, les spécificités de la grammaire et de l'orthographe françaises, etc.

Si l'enseignement explicite donne des résultats probants pour l'apprentissage des stratégies d'écriture, on ne peut envisager cette dernière en faisant abstraction des supports électroniques qu'utilisent de plus en plus les adolescents pour écrire (téléphones, tablettes, ordinateurs portables, etc.) (Roy & Laferrière, 2011). Plusieurs recherches montrent que le TT reste néanmoins un outil très peu intégré à l'enseignement des stratégies d'écriture, certaines concluant que le TT a un effet quasi nul sur les performances en écriture des élèves (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006; Grégoire, 2012), sauf en orthographe. Les scripteurs qui maîtrisent les TIC verraient le texte comme un objet modifiable – voire malléable – et non comme un produit figé et difficilement modifiable (Grégoire, 2012); ils utiliseraient alors l'outil technologique comme un moyen leur permettant de mieux planifier et réécrire leur texte.

Le TT présente plusieurs avantages que les élèves doivent apprendre à maîtriser : possibilité de déplacer, de remplacer, d'insérer et d'effacer des segments de texte, de multiplier les versions de travail sans recopier ou altérer la propriété du texte, d'utiliser de façon critique des réviseurs électroniques, de corriger collectivement à l'aide des fonctions de suivi, de développer leur pensée au fil des réécritures, de travailler à plusieurs sur un même texte en simultané. Ces apports à la production écrite dépassent largement la révision orthographique et sont susceptibles de contribuer au développement des capacités scripturales des élèves lorsqu'ils font l'objet d'un enseignement.

En contrepartie, l'outil entraînerait des effets pervers sur la compétence scripturale. À long terme, il affaiblirait les compétences des élèves en orthographe d'usage : puisqu'ils se fient aux correcteurs intégrés, les utilisateurs mémoriseraient peu l'orthographe des mots qu'ils emploient. Une autre étude récente (Dave & Russell, 2010) montre que les utilisateurs du TT tendent à apporter des changements superficiels à leurs textes, parce qu'ils ne maîtrisent ni le processus d'écriture ni les fonctionnalités des logiciels. Il ne faut donc pas

minorer les difficultés que pose le TT dans l'apprentissage de l'écriture et l'organisation de la classe (difficulté d'accès aux laboratoires, lecture à l'écran qui nuit au repérage dans un texte, dactylographie qui ralentit le rythme d'écriture, absence de traces des modifications, etc.).

Toutefois, lorsque les enseignants explicitent comment utiliser le TT pour enrichir l'écriture, l'utilisation de ce dernier et les apprentissages des élèves s'améliorent (Cox & Marshall, 2007; Collin, Karsenti & Dumouchel, 2012). Or, la pédagogie traditionnelle s'avère fort peu orientée vers des pratiques qui associent le TT à un enseignement systématique des stratégies d'écriture (Karsenti, 2003; Webb & Cox, 2004). En 2006, Figueredo & Varnhagen ont montré que les élèves utilisant le TT réussissent mieux en orthographe et en ponctuation s'ils utilisent les correcteurs électroniques que les outils imprimés. Par contre, ils n'ont observé aucune différence avec les usagers du papier-crayon en ce qui concerne le fond. L'accent est encore mis sur des aspects superficiels de l'écriture – l'orthographe – au détriment des aspects plus complexes – la planification des idées, la progression textuelle, la pertinence des arguments, la prise en compte du contexte de communication...

Bruillard (2011) reconnaît la formation des enseignants comme une des conditions nécessaires à l'implantation des TIC en classe, ce à quoi s'est justement attaqué notre projet de recherche, en proposant une formation substantielle à l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et à l'utilisation du TT.

Nous avons veillé aussi à intégrer à notre démarche d'enseignement explicite les stratégies d'écriture particulièrement sollicitées par le TT et à les clarifier, afin d'apprendre aux élèves à en tirer profit pour renforcer leur maîtrise de l'écriture, et ce, dans des tâches d'écriture nombreuses et variées. L'enseignement explicite a donc intégré dans notre devis quasi

expérimental l'enseignement des potentialités du TT pour que les élèves apprennent à écrire à l'aide du TT et non seulement avec lui.

Par ailleurs, de nombreuses études confirment une hausse de la motivation à écrire des élèves lorsqu'ils utilisent le TT (Collin & Karsenti, 2011). La question de la motivation est centrale dans l'apprentissage de l'écriture, que ce soit à l'ordinateur ou sur papier. Nous avons donc accordé dans notre projet une grande importance à cette question, en analysant notamment l'impact de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et du TT sur la motivation des élèves.

## 2. Objectifs poursuivis :

Objectif général de la recherche :

Étudier l'impact d'un programme basé sur l'enseignement explicite, l'évaluation formative et l'autoévaluation des stratégies d'écriture sur les apprentissages et la motivation en écriture d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, lorsqu'ils utilisent le TT.

Objectifs spécifiques de la recherche :

- 1) Élaborer avec une équipe d'enseignants des grilles d'évaluation formative de la maîtrise des stratégies d'écriture pour le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire;
- 2) Élaborer avec une équipe d'enseignants une démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écriture qui intègre le TT;
- 3) Expérimenter et réajuster avec des enseignants les outils d'enseignement et d'évaluation de l'écriture;
- 4) Étudier l'impact du programme implanté sur les apprentissages en écriture des élèves;
- 5) Étudier l'impact du programme implanté sur la motivation des élèves en écriture.

## **PARTIE B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de nos travaux**

Nos travaux s'adressent d'abord aux enseignants de français du secondaire puisque ce sont eux qui mettent en œuvre dans leur classe la démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écriture à l'aide des outils d'évaluation formative et d'enseignement que nous avons créés. Nous avons consciencieusement élaboré des fiches explicatives pour chacune des stratégies afin d'offrir aux enseignants des guides de planification qui accroîtront leur autonomie dans l'enseignement explicite des stratégies. De plus, nous avons conçu tous nos outils en cohérence avec le PFÉQ (MELS, 2009) et la Progression des apprentissages en français (MELS, 2011), notamment en adaptant les stratégies aux différents modes de discours enseignés au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. De cette façon, les enseignants disposent d'un matériel pédagogique gratuitement offert en ligne directement lié aux objets qu'ils doivent enseigner.

Les conseillers pédagogiques peuvent également tirer profit de nos travaux dans la mesure où ils peuvent utiliser les outils élaborés pour former les enseignants à la démarche proposée qui implique à la fois l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire des textes variés. Nous pensons que les conseillers pédagogiques pourraient aussi transposer nos outils et notre démarche (en les adaptant) dans d'autres disciplines scolaires où les élèves doivent déployer des stratégies d'écriture : univers social, éthique et culture religieuse, et même les disciplines reliées aux sciences naturelles et aux mathématiques. Répétons, si besoin est, l'importance de l'écriture dans toutes les disciplines scolaires. Les élèves qui éprouvent des problèmes à exprimer et à organiser leurs idées sont susceptibles d'éprouver des problèmes dans toutes les disciplines scolaires, parce qu'ils seront toujours gênés pour rendre compte de leurs apprentissages à travers l'écrit. Ainsi, en travaillant sur le renforcement des compétences en écriture, nous visons la réussite dans toutes les disciplines.

L'ensemble du projet de recherche dont il est question dans ce rapport s'inscrit dans une volonté d'enrichissement et de renouvellement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compétence à écrire. L'un des apports principaux de notre travail réside dans l'accent que nous avons mis sur l'évaluation formative imbriquée aux activités d'apprentissage en écriture, à travers le développement de l'autorégulation. Ainsi, les outils que nous avons développés au cours de cette recherche et que nous offrons en ligne proposent des pistes de questionnement visant le développement des capacités d'autorégulation des élèves.

En outre, nos travaux peuvent intéresser les directions d'écoles et de commissions scolaires, qui ont le pouvoir d'implanter à plus large échelle la démarche que nous préconisons et, par le fait même, de dynamiser leur milieu en invitant leurs enseignants à renouveler leurs pratiques. À ce sujet, le fait que le volet expérimental de notre projet ne débouche sur aucun résultat probant prouvant l'efficacité de l'enseignement explicite peut certes paraître surprenant à la lumière de toutes les études qui montrent l'efficacité de cette démarche d'enseignement. Mais cette absence de résultats constitue en soi un résultat, notamment quant aux modalités d'implantation et de mise en œuvre de nouvelles stratégies d'enseignement aussi complexes que celles qui composaient notre programme de formation. Nous y voyons donc une source utile d'informations pour les directions d'écoles et les responsables des commissions scolaires qui planifient les activités de formation continue des enseignants.

- 1) Trois ou quatre jours de formation répartis sur une année ne suffisent apparemment pas pour que les enseignants modifient de façon notable leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, car ils ont déjà planifié la majorité de leurs activités d'enseignement et d'apprentissage au moment où ils suivent la formation.

- 2) Pendant l'année d'expérimentation, les enseignants étaient en apprentissage de l'enseignement explicite : nous avons observé au cours des journées de formation que leurs techniques d'intervention restaient hésitantes, notamment en ce qui concerne le questionnement des élèves, l'étayage et le modelage.
- 3) L'implantation de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture doit être menée de façon intensive pour que l'on puisse observer un effet (Graham, 2006) ; or, sur une année complète comme nous l'avons fait dans notre étude, il s'avère hasardeux de mesurer l'impact d'interventions épisodiques sur les élèves.
- 4) Les études anglo-saxonnes qui ont prouvé l'efficacité de l'enseignement explicite reposent le plus souvent sur l'implantation de scénarios didactiques construits par ou avec des chercheurs. Or, pour que l'enseignement explicite ait des effets sur les élèves, il semble qu'il faille davantage orienter les interventions des enseignants que nous ne l'avons fait.

En somme, ce que les décideurs doivent retenir de ces constats, c'est que l'implantation à large échelle dans une commission scolaire ou dans une école de nouvelles stratégies d'enseignement

- doit être accompagnée sur plus d'une année, avec différentes modalités d'accompagnement (suivi individualisé, travail en équipe-école ou en équipe-cycle) avec des personnes ressources expertes, notamment les conseillers pédagogiques qui auront suivi la formation avec les chercheurs;
- doit être généralisée à l'ensemble des enseignants, pour que les élèves ne perdent pas leurs acquis en changeant d'enseignant;
- doit être évaluée de façon circonscrite, dans un laps de temps réduit, afin que les effets de l'enseignement sur les élèves ne s'estompent pas avec le temps.



Enfin, l'absence de résultats probants au terme de notre expérimentation doit à notre avis orienter l'attribution des fonds de formation des enseignants : la distribution de petites sommes dévolues à des formations ponctuelles ne saurait avoir d'effets sur les pratiques d'enseignement ni sur les apprentissages et la motivation des élèves – si quatre journées de formation n'y parviennent pas en une année. Nous plaidons donc au terme de ce projet pour l'investissement dans des programmes structurés, qui engagent tous les intervenants : enseignants, orthopédagogues, directions d'écoles et conseillers pédagogiques, et ce, sur plusieurs années, avec une partie des sommes réservée au travail d'équipe pour la planification de séquences d'enseignement collées aux principes dictés par la recherche, ce qui requiert du temps de libération et de l'accompagnement spécialisé.

Pour favoriser cette formation continue, nous avons le souci d'assurer la pérennité du projet, en rendant accessible en ligne<sup>1</sup> l'ensemble des outils que nous avons créés : les grilles d'évaluation formative de la compétence à écrire des textes variés pour tous les modes de discours de la Progression des apprentissages au secondaire; les affiches destinées aux élèves qui décrivent toutes les composantes et sous-composantes à développer en écriture en présentant les stratégies à utiliser et des exemples de questions qu'ils doivent apprendre à se poser pour s'autoréguler; le guide didactique à l'intention des enseignants qui reprend, sous forme de fiches référant à la démarche d'enseignement explicite, l'ensemble des stratégies présentées dans les affiches destinées aux élèves. D'autres outils s'inscrivent dans le présent projet de recherche, en guise de complément : un document de formation présentant de façon détaillée chacune des étapes de l'enseignement explicite ainsi que diverses considérations théoriques liées à

---

<sup>1</sup> [www.strategieslectureecriture.com](http://www.strategieslectureecriture.com)

l'autorégulation; une annexe constituée de plusieurs exemples d'enseignement explicite, sous la forme de séquences didactiques déjà construites.

Malgré les limites importantes que nous avons soulignées par rapport aux résultats obtenus, nous relevons plusieurs facteurs encourageants à l'issue de ce projet de recherche. Les enseignants répondent de façon extrêmement positive aux formations qu'ils ont reçues dans le cadre de la recherche, d'ateliers lors de colloques ou de journées pédagogiques. Les directions d'écoles et de commissions scolaires montrent un intérêt similaire pour nos résultats, pour nos outils et pour l'ensemble de la démarche proposée, et le recrutement de participants s'est avéré beaucoup plus aisé que nous l'avions espéré – malgré la grève de 2015 qui a fortement paralysé notre projet et compromis l'engagement de nombreux enseignants. Il nous semble en définitive fort pertinent de faire connaître au milieu de l'éducation québécois l'enseignement explicite qui est un modèle largement reconnu par la recherche, notamment dans le monde anglo-saxon. À notre avis, l'absence de résultats dans notre étude n'invalide en rien les milliers de recherches (Hattie, 2009) qui ont montré l'importance d'explicitier les stratégies avec les élèves, de les modeler avec eux et de les questionner sur la façon dont ils y recourent, pour développer leurs capacités métacognitives et leur autorégulation.

### **PARTIE C- Méthodologie**

L'élaboration des outils d'évaluation a été menée conjointement avec des enseignants de français du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et des conseillers pédagogiques. Le rôle des enseignants et conseillers collaborateurs a été central puisqu'ils ont participé activement à l'identification des indicateurs ainsi qu'à la mise à l'essai des outils élaborés lors de la 2<sup>e</sup> année de la recherche. Ils ont notamment été invités à identifier les processus d'écriture les mieux et les moins maîtrisés par leurs élèves; ils ont aussi validé la clarté de la

formulation des items de la grille, pour qu'elle constitue un guide d'apprentissage pour les élèves et un guide d'évaluation pour les enseignants.

Les outils créés ont ensuite été implantés dans les classes de 32 enseignants de français qui ont fait partie du groupe expérimental (GE, n=20; 524 élèves) et qui ont été formés à l'enseignement explicite des stratégies d'écriture avec ou sans utilisation des TICE. 12 enseignants faisaient partie du groupe témoin dont les élèves (GT, n=305 élèves) passaient les mêmes tests que ceux du GE. Pour évaluer l'impact des outils d'évaluation sur les apprentissages et la motivation en écriture des élèves, les enseignants ont soumis leurs élèves à deux tests d'écriture et de motivation : un en début d'année et un en fin d'année. Les tests ont tous été corrigés par notre équipe de recherche pour assurer l'uniformité des résultats des élèves de tous les enseignants. Nous avons utilisé pour ce faire une grille similaire à celles du MELS qui comprend cinq critères d'évaluation (adaptation à la situation de communication ; cohérence du texte ; utilisation d'un vocabulaire approprié ; syntaxe et ponctuation ; orthographe d'usage et grammaticale) et cinq cotes, allant de A à E. Comme plusieurs enseignants se sont retirés du projet au cours de l'expérimentation en raison du boycottage des activités non essentielles à l'automne 2015, nous avons effectué à l'automne 2016 une 2<sup>e</sup> phase d'expérimentation : les enseignants d'abord assignés au groupe témoin (non formés à l'enseignement explicite) ont suivi la formation à l'automne 2016 et ont alors fait partie du groupe expérimental. Cette double utilisation de nos sujets est tout à fait conforme aux règles scientifiques de rigueur et nous a permis de constituer un échantillon suffisant.

## **PARTIE D – Résultats**

### *Des outils d'évaluation et d'enseignement*

Le principal résultat obtenu dans le cadre de notre recherche est constitué de l'ensemble des outils et du dispositif didactique créé en collaboration avec des enseignants de français

et des conseillers pédagogiques. Notre projet visait d'abord à élaborer des outils d'évaluation formative de la compétence à écrire des textes variés, propres à chacun des modes de discours de la Progression des apprentissages au secondaire.

Pour élaborer l'outil d'évaluation formative pour le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, nous avons d'abord recensé toutes les composantes et stratégies de la compétence en écriture identifiées dans le *PFEQ* et dans la Progression des apprentissages. Nous avons éliminé les redites, reformulé tous les items pour qu'ils soient lisibles par des élèves de 14-17 ans, précisé certaines composantes – la réécriture par exemple – pour lesquelles le programme de formation offrait peu d'informations utiles à l'enseignement et à l'évaluation. Pour construire les items de la grille, donc la liste des stratégies d'écriture, nous avons veillé à écarter toutes les connaissances pour nous limiter à des énoncés qui présentent une stratégie, une action de l'élève, dirigée vers un objectif précis, par exemple : *Je cherche et je note des idées pour construire mon histoire, l'intrigue, les personnages, etc.* Les stratégies propres aux phases de planification et de rédaction ont été adaptées à chaque mode de discours, parce qu'on ne planifie pas et qu'on ne rédige pas un texte argumentatif comme un poème.

En plus des grilles d'évaluation formative, nous avons produit divers outils destinés à aider les enseignants à mettre en œuvre en classe la démarche que nous proposons axée sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et sur l'autorégulation. Ces outils prennent différentes formes : des affiches destinées aux élèves qui décrivent toutes les composantes et sous-composantes à développer en écriture pour chaque mode de discours en présentant les stratégies à utiliser et des exemples de questions qu'ils doivent apprendre à se poser pour utiliser efficacement la stratégie ; un guide didactique à l'intention des enseignants qui reprend, sous forme de fiches référant à la démarche d'enseignement explicite, l'ensemble des stratégies présentées dans les affiches destinées

aux élèves. La grille d'évaluation formative et les affiches destinées aux élèves visent à favoriser leur travail d'autorégulation et d'autoquestionnement dans l'utilisation des stratégies. Élèves et enseignants disposent ainsi d'une définition claire des processus à maîtriser pour bien écrire (planifier, mettre en texte, réviser-réécrire et réviser-corriger, etc.) et disposent d'exemples de questions à se poser pour y parvenir. Quant aux guides didactiques élaborés pour les enseignants, ils leur fournissent des informations pertinentes pour accompagner efficacement les élèves dans l'utilisation de la grille formative et dans l'apprentissage des stratégies de lecture.

### *Les résultats tirés de l'expérimentation*

Pour mesurer l'impact de la formation donnée aux enseignants participants sur la motivation et les performances en écriture des élèves, nous avons comparé entre le prétest (septembre) et le posttest (mai) la progression des élèves des différents groupes :

- Groupe témoin vs groupe expérimental;
- Groupe avec traitement de texte vs groupe sans traitement de texte;
- Filles vs garçons dans chacun de ces groupes.

Nous avons vérifié les différences entre ces groupes pour toutes nos variables et n'avons obtenu aucun écart statistiquement significatif<sup>2</sup>. Ainsi, l'appartenance au groupe expérimental ou l'utilisation du traitement de texte pendant l'année scolaire n'ont eu aucun effet mesurable sur les variables suivantes :

- La motivation intrinsèque des élèves – selon le cadre théorique de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan (2002);
- Leur perception d'efficacité personnelle (Bandura, 1997);

---

<sup>2</sup> Nous avons relevé une seule exception, pour le critère lié au vocabulaire en écriture, un critère très peu important qui ne compte que pour 5% dans l'évaluation de la compétence en écriture.

- L'utilisation des stratégies d'écriture incluses dans la formation;
- La performance en écriture, selon les cinq critères définis plus haut.

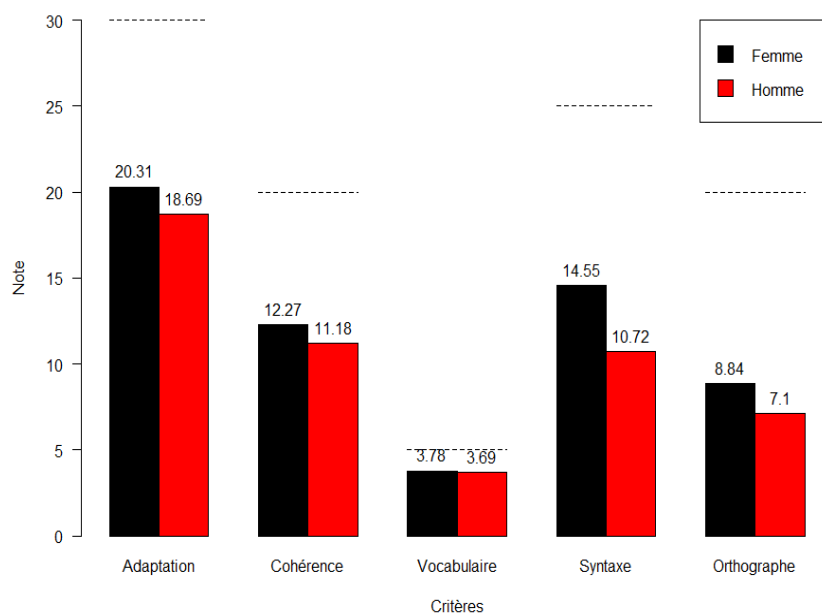
Plusieurs facteurs exposés dans la section B de ce rapport peuvent expliquer cette absence de résultats appuyant l'efficacité de l'enseignement explicite :

- Les choix méthodologiques de l'équipe : nous avons décidé de former les enseignants pour tous les modes de discours (narratif, argumentatif, explicatif, poétique), sans imposer la mise en œuvre d'une séquence élaborée par notre équipe dont nous aurions mesuré l'impact sur les variables retenues. Si ce choix est davantage respectueux de la variété des textes que donnent à écrire les enseignants dans une année, il rend beaucoup plus difficiles le contrôle et l'évaluation de l'enseignement dispensé.
- Étant donné que la recherche s'est étendue sur une année, plusieurs enseignants nous ont avoué avoir manqué de temps pour la passation des posttests ou que leurs élèves les ont réalisés avec un sérieux très inégal. Plusieurs enseignants nous ont rapporté ce faible engagement des élèves dans la production finale, ce qui a probablement faussé nos résultats.

Néanmoins, les résultats analysés au prétest auprès des 829 élèves ayant participé à notre étude ont mené à des constats intéressants. En ce qui concerne la performance en écriture, les filles obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux des garçons, et ce, pour quatre des cinq critères (seul le critère lié au vocabulaire ne présente pas d'écart significatif au prétest).

Tableau 1

Écart entre les garçons et les filles selon les cinq critères en écriture



Pour les deux sexes, les notes obtenues aux critères mesurant la maîtrise de la langue – syntaxe et orthographe – sont les plus faibles.

Nous avons aussi mesuré la progression des élèves entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaire selon les critères de performance en écriture. Trois critères présentent une progression significative : de 61% de réussite à 71% pour le critère 1 (respect de la situation de communication) ; de 57% à 65% pour le critère 2 (cohérence du texte) ; de 29% à 58% pour le critère 5 (respect des normes orthographiques). Si la progression est plutôt faible pour le critère 2 (+8%), elle est très marquée pour le critère 5 (+29%). Cette différence notable illustre toute l'importance que revêt la maîtrise de l'orthographe au Québec et

l'importance qui lui est accordée dans les dernières années du secondaire en vue de la passation de l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire où la maîtrise de l'orthographe est le critère le plus faiblement réussi. Aux épreuves de juin 2015, 45% des élèves ont échoué le critère 5 – 35% des filles contre 60% des garçons<sup>3</sup>. Comparativement par exemple au critère 1 qui n'est échoué que par 5% des élèves ou au critère 2 qui est échoué par moins de 1%, on comprend toute l'importance qui est accordée aux connaissances orthographiques. Pourtant, ce sont les critères 1 et 2 qui sont au cœur du développement d'une pensée articulée, et ce sont manifestement les critères les moins travaillés, à tout le moins ceux où l'amélioration des élèves est la moins importante.

## **PARTIE E – Pistes de recherche**

Sur le plan scientifique, les résultats mitigés que nous avons recueillis au terme de notre expérimentation remettent en question certains de nos choix méthodologiques. D'abord, pour mesurer de façon précise les effets d'une intervention pédagogique, il faudrait davantage circonscrire cette dernière dans le temps, nous limiter à un mode de discours, voire à un genre de texte – par exemple la lettre d'opinion argumentée –, et mesurer peu de temps après l'intervention les effets de cette dernière. Toutefois, une telle façon de faire – largement adoptée dans les recherches américaines qui montrent l'efficacité de l'enseignement explicite – présente le désavantage d'occulter des obstacles importants à la mise en œuvre et à la pérennisation d'interventions innovantes dans les classes. En effet, comment s'assurer des effets à long terme d'un enseignement si les mesures sont prises à court terme. C'est là un paradoxe difficile à dénouer, qui oppose à plusieurs égards les impératifs de la recherche à la complexité des contextes d'enseignement et

---

<sup>3</sup> Statistiques tirées du document *Faits saillants. Épreuve unique de 5<sup>e</sup> année du secondaire. Juin 2015. Français langue d'enseignement*. Disponible en ligne : <http://www.recit.cspaysbleuets.qc.ca/fr-us/secondaire/>



d'apprentissage. Ceci dit, il nous apparaît souhaitable de comparer scientifiquement l'enseignement à explicite à d'autres modalités d'enseignement en circonscrivant plus finement dans le temps chacune des modalités d'enseignement envisagées et en mesurant leurs effets à la lumière des genres de textes et des stratégies enseignés.

## **PARTIE F – Références et bibliographie**

### ***Site web des ressources élaborées au cours du projet :***

<https://www.strategieslectureecriture.com/2e-cycle-du-secondaire>

### ***Bibliographie :***

- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report : A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Bruxelles : European Schoolnet.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bruillard, É. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130.
- Bucheton, D. 2000. L'épaississement du texte par la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 203-212.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Collin, S. & Karsenti, T. (2011) Les TIC, remède au "mal d'écrire?". *Vie pédagogique*, 158, 74-76.
- Collin, S., Karsenti, T. & Dumouchel, G. (2012). Apport des TIC pour la compétence et la motivation à écrire des élèves du primaire en contexte de classe-portable. Dans B. Wentzel & S. Boechat-Heer, *Génération connectée* (pp. 109-124). Genève : Peter Lang.
- Cox, M.J. & Marshall, G. (2007). Effects of ICT : Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12 (2), 59-70.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Dave, A. M., & Russel, D. R. (2010). Drafting and Revision Using Word Processing by Undergraduate Student Writers: Changing Conceptions and Practices. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 406-434.
- Figueredo, L., & Varnhagen, C. K. (2006). Spelling and grammar checkers : are they intrusive? *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 721-732.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 197-207). New York : Guilford.

- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Groupe ÉVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Karsenti, T. (2003). Plus captivantes qu'un tableau : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. *Revue de la fédération suisse des psychologues*, 6, 24-29.
- MÉLS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, Nootens, Labrecque & LeBlanc, 2009
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Roy, R. & Laferrière, T. (2011). Génération C. Les « C » en tant qu'étudiants. Rapport publié par le CIRANO.  
[http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Fascicule\\_etudiants.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Fascicule_etudiants.pdf). Page consultée le 12 avril 2018.
- Webb, M. & Cox, M. (2004). A Review of Pedagogy related to Information and Communications Technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13 (3), 235-285.