

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français.

par

Marie-Hélène Forget

Thèse présentée à la Faculté d'éducation pour l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph. D.)

Doctorat en éducation

Juillet 2014

© Marie-Hélène Forget, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français.

Marie-Hélène Forget

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier	Président du jury
Olivier Dezutter	Directeur de recherche
Cécile Sabatier	Codirectrice de recherche
Lynn Thomas	Membre interne du jury
Marie-Claude Penloup	Membre externe du jury
Érick Falardeau	Membre externe du jury

Thèse acceptée le 25 juin 2014

SOMMAIRE

Cette recherche en didactique porte sur la conduite de justification définie, pour la classe de français, comme une conduite discursive qui fait valoir, aux yeux d'un interlocuteur, la légitimité d'un propos en fournissant les raisons qui le fondent. Plus précisément, la recherche s'intéresse à l'apprentissage de l'écriture de justifications au 1^{er} cycle du secondaire québécois et consiste à se demander quels sont les déjà-là des élèves relatifs à la conduite de justification, acquis à l'école et ailleurs, et comment ceux-ci entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'écriture de justifications en classe de français.

La pertinence de cette question de recherche sur les plans social et scientifique tient d'abord au fait qu'elle émerge des nouvelles dispositions ministérielles en matière d'enseignement et d'apprentissage de la justification (nouveau programme, nouvelle épreuve et questions d'enseignants quant aux capacités des élèves en matière de justification). Elle tient ensuite au fait que si des recherches ont montré que la conduite de justification se met en place très tôt dans la vie du jeune enfant dans le cadre d'interactions orales informelles dans la famille, la sphère sociale et à l'école primaire, d'autres recherches soulignent des difficultés, en contexte scolaire, à écrire des justifications qui respectent les normes attendues. Aussi, comme on admet en didactique des langues que les savoirs enseignés à l'école s'articulent inévitablement aux savoirs d'expérience qui peuvent alors constituer un appui ou une entrave à l'apprentissage selon qu'ils entrent en résonance ou en dissonance avec les savoirs enseignés en classe, il est important de mieux connaître ces déjà-là et de s'intéresser à leur interaction avec les apprentissages scolaires. Enfin, la diversité linguistique et culturelle des classes visitées permet de penser que les déjà-là des élèves en matière de justification sont susceptibles de représenter cette diversité. En effet, ces élèves ont l'expérience de diverses cultures et parlent diverses langues. Ils se sont appropriés la conduite de justification à travers toute sorte de situations rencontrées dans la famille, les cercles d'amis, à l'école et ailleurs, situations qui peuvent avoir

engendré différentes manières de concevoir et de mener des conduites de justification (Chevallard, 2003). Il apparaît ainsi encore plus important de tenir compte des déjà-là sur les plans conceptuel et didactique entre autres en convoquant des cadres issus de la sociolinguistique et de la didactique du plurilinguisme et en considérant tous les élèves de ces classes comme étant plurilingues puisqu'ils qu'ils maîtrisent¹ tous à des degrés divers des langues et ont l'expérience, à des degrés divers de plusieurs cultures (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Les élèves du 1^{er} cycle du secondaire doivent apprendre à rédiger des textes justificatifs, c'est-à-dire à initier le développement de leur compétence scripturale de justification de manière explicite. En didactique de l'écriture, on conçoit la compétence comme la mobilisation de savoirs et d'actions disponibles (Dabène, 1991, Reuter, 2000) qui permet la réalisation la plus adéquate possible de pratiques d'écritures de justification. Autrement dit, l'élève va utiliser ce qu'il sait déjà faire pour écrire son texte (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003). La mise en œuvre de la compétence dans une situation donnée est aussi influencée par divers « rapports à » (Dabène, 1991; Reuter, 2000) dont potentiellement le rapport à la justification de l'élève. Comme les « rapports à » des élèves influencent également l'apprentissage en classe selon qu'ils concordent ou non avec les attentes scolaires (Chevallard, 2003; Reuter, 2001), il importe de saisir les rapports à la justification des élèves, c'est-à-dire leurs manières de connaître la justification (Chevallard, 2003).

Quant aux actions qu'ils mènent pour élaborer leurs justifications, parce que les élèves en auraient surtout développé dans des situations d'interaction informelles scolaires et extrascolaires, ces actions sont considérées comme des tactiques, c'est-à-dire des actions menées dans le but précis d'atteindre un objectif, sans toutefois avoir été prévues. En effet,

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée. Pour plus d'informations, consulter le site : <http://www.nouvelleorthographe.info/>.

les tactiques surviennent dans le cours même de l'activité et servent à s'y ajuster, à s'adapter à ce qui s'y passe (Delamotte & Penloup, 2000).

Comme Penloup (2005) et d'autres rappellent que les élèves s'appuient sur leurs savoirs d'expérience pour apprendre, on peut penser qu'ils s'appuieront sur leurs manières de connaître (leur rapport à la justification) et d'élaborer (leurs tactiques) des justifications pour apprendre. Partant de là, l'objectif de recherche se formule ainsi : Mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues, les déjà-là relatifs à la justification acquis à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications. Pour y parvenir, il convient 1- de dégager les rapports à la justification, acquis en classe et ailleurs, d'élèves plurilingues; 2- de décrire leurs tactiques d'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques en classe de français.

Pour atteindre ces objectifs, des entretiens centrés sur les pratiques (Bertaux, 2005 ; Vermersch, 1996) ont été menés auprès de 15 élèves dans trois classes de français du 1^{er} cycle du secondaire. Huit rapports à la justification (Chevallard, 2003) et une quinzaine de tactiques (Delamotte & Penloup, 2000) d'élaboration ont été catégorisés puis mis en relation suivant la méthode d'analyse par théorisation ancrée (Paillé & Mucchielli, 2008). Cette démarche inductive a permis de mettre en lumière la richesse et la diversité des déjà-là des élèves en matière de justification. Leur intégration a permis d'établir des liens entre la contextualisation (Blanchet, 2010) de la situation d'écriture réalisée par l'élève, la posture dans laquelle le rapport à la justification entre en jeu et les tactiques qu'il adopte pour rédiger ses justifications. Un rapport à la justification qui s'actualise selon une posture scolaire entraîne des tactiques qui permettent peu à l'élève de bien s'adapter aux paramètres de la situation d'écriture et révèlent une dépendance plus forte aux consignes et aux critères de l'enseignant, ce, au détriment de la prise en compte des paramètres de la situation d'écriture et du destinataire. Un rapport à la justification qui s'actualise dans une posture première entraîne des tactiques axées sur l'affirmation de soi sans distance critique par rapport à sa position et sans prise en compte ni du destinataire, ni des exigences de

l'enseignant. Enfin, un rapport à la justification qui s'actualise dans une posture seconde entraîne des tactiques (voire des stratégies) révélant une forte prise en compte du destinataire autant dans l'établissement de la position, dans le choix des raisons qui appuient la position que dans celui du registre, du ton et des mots employés.

Les apports de cette recherche sont indéniables. Issues de questions émises par des professionnels enseignants, elle répond en bonne partie à leurs interrogations quant aux capacités des élèves en matière de justification et aux interventions didactiques propices à l'apprentissage de la justification à l'écrit. Une stratégie didactique visant la secondarisation (Bakhtine, 1984) des conduites de justification est proposée. Elle met l'accent sur l'enseignement de la contextualisation des situations d'écriture, la conceptualisation de la notion de justification et la prise en compte des déjà-là comme tremplin pour l'apprentissage. La recherche propose également des interventions qui tiennent compte des pratiques langagières effectives des élèves. Elle revisite les notions de « rapport à », de « posture » et de « tactiques », les adapte à la celle de justification et les rend plus opérationnelles à la fois pour la recherche et pour la pratique entourant ce savoir à enseigner. Enfin, elle invite à développer une didactique du français qui prend en compte la pluralité des pratiques scolaires et extrascolaires des élèves, ainsi que la diversité linguistique et culturelle des classes de français du secondaire québécois.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS.....	20
AVANT-PROPOS	23
INTRODUCTION	26
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	31
1. LA JUSTIFICATION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	34
1.1 La justification dans le programme de FLEns du primaire.....	35
1.2 La justification dans les programmes de FLEns du secondaire	35
1.3 La justification dans la <i>Progression des apprentissages au secondaire</i>	37
2. LA JUSTIFICATION EN DIDACTIQUE ET EN LINGUISTIQUE	40
2.1 Justifier vs expliquer	40
2.2 Justifier vs démontrer.....	41
2.3 Justifier vs argumenter	42
2.4 Justifier en classe de français langue d’enseignement	44
3. LES CAPACITÉS DES JEUNES À JUSTIFIER.....	46
3.1 Des recherches sur la justification et l’argumentation en situation extrascolaire	47
3.2 Des recherches sur la justification et l’argumentation en situation scolaire	48
3.2.1 La question des modes de gestion des discours.....	50
3.2.2 Des traces de « déjà-là » dans les justifications à l’écrit	51
3.2.3 L’argumentation en langue seconde	54
3.3 Les représentations des jeunes à propos de la justification.....	57
4. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	58
DEUXIÈME CHAPITRE : LES ASSISES CONCEPTUELLES.....	62
1. LA NOTION DE COMPÉTENCE	63
1.1 La notion de compétence scripturale en didactique du français	64
1.2 La notion de compétences langagières selon la sociolinguistique	66
2. LA NATURE DES DÉJÀ-LÀ ET LEUR APPROPRIATION	69
2.1 La notion de « rapport à »... ..	70
2.2 ... et les mécanismes de leur appropriation	72
2.3 L’appropriation de l’écriture de justification en classe de FLEns	75
2.3.1 Passer d’un rapport à un autre	76

2.3.2	Passer de certaines formes à d'autres	77
2.3.3	Passer d'une fonction à une autre	78
3.	LE RECOURS AUX DÉJÀ-LÀ EN SITUATION.....	80
3.1	La contextualisation de la situation de communication	81
3.2	La mobilisation-transformation des ressources.....	84
3.3	Les tactiques et stratégies d'action.....	85
4.	LE CHAMP D'INVESTIGATION ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	87

TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE92

1.	LA NATURE DE LA RECHERCHE.....	92
1.1	L'épistémologie compréhensive	93
1.2	La théorie ancrée	95
1.3	L'enquête.....	97
1.3.1	Les phases de l'enquête	97
1.3.2	Le milieu de recherche.....	98
1.3.3	Les classes visitées	101
1.3.4	Les participants à la recherche.....	102
2.	LE RECUEIL DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE	104
2.1	Un entretien centré sur le vécu et l'expérience	105
2.1.1	L'entretien d'explicitation	106
2.1.1.1	Les étapes d'un entretien d'explicitation.....	108
2.1.1.2	Remarques complémentaires	110
2.1.2	Le récit de pratique	110
2.1.3	Le déroulement des entretiens de la présente recherche.....	112
2.1.4	Les précautions méthodologiques.....	113
2.2	Les données complémentaires.....	114
2.2.1	Les notes de terrain.....	115
2.2.2	Les documents écrits.....	116
3.	L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE.....	117
3.1	La démarche d'analyse de la présente recherche	118
3.1.1	Le traitement des données brutes.....	119
3.1.2	La phase de codification	121
3.1.3	La catégorisation.....	124
3.1.4	La mise en relation et l'intégration des catégories	126
3.1.5	La modélisation	127
4.	LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.....	128

QUATRIÈME CHAPITRE : LA THÉORISATION	132
1. PRÉCISIONS QUANT AUX SITUATIONS DIDACTIQUES OBSERVÉES	132
1.1 Dans la classe de Josée : introduction à la justification	133
1.2 Dans la classe d'Élise : préparation à une épreuve d'écriture.....	135
1.3 Dans la classe d'Antoine	137
1.3.1 La préparation à une épreuve d'écriture	138
1.3.2 Rédiger un dépliant promotionnel	139
2. DÉGAGER LES RAPPORTS À LA JUSTIFICATION (OBJECTIF 1).....	141
2.1 Des rapports à la justification en situations extrascolaires.....	145
2.1.1 La plaidoirie.....	146
2.1.2 L'arbitrage	153
2.1.3 La joute	156
2.1.4 L'explication.....	161
2.2 Des rapports à la justification dans les situations scolaires.....	164
2.2.1 La plaidoirie « en faveur d'une cause »	164
2.2.2 La joute (scolaire).....	169
2.2.3 L'exposé d'un raisonnement.....	172
2.2.4 L'énoncé d'une position	175
2.3 Remarques complémentaires à propos des rapports à la justification.....	180
2.3.1 Une justification de qualité : des raisons en quantité	180
2.3.2 Plus qu'une chance de réussite : une occasion de s'affirmer.....	183
2.3.3 La fonction euristique de la justification	188
2.4 Intégration des catégories et synthèse de la section	190
3. DÉCRIRE L'ÉLABORATION DE JUSTIFICATIONS ÉCRITES (OBJECTIF 2).....	194
3.1 Des tactiques pour prendre position	199
3.1.1 La comparaison des options.....	199
3.1.2 L'identification à autrui	201
3.1.3 L'appel à son expérience	205
3.2 Des tactiques pour déterminer et valider les éléments à l'appui.....	209
3.2.1 L'autoquestionnement	209
3.2.2 Le repérage d'informations.....	214
3.2.2.1 Validation par concordance	220
3.2.2.2 Validation par référence au(x) destinataire(s)	223
3.2.3 La remémoration.....	225
3.2.3.1 Validation par référence à l'autorité et à la popularité	230
3.2.4 La mise en contraste	231
3.2.5 La référence au(x) destinataire(s)	234
3.3 Des tactiques d'automédiation	237
3.3.1 L'autodictée	238
3.3.2 La mise en scène d'interactions.....	243
3.4 Remarques complémentaires à propos de l'écriture de justifications.....	246
3.4.1 Les genres associés à l'écriture de justifications	246

3.4.2	Les critères de qualité de sa justification	251
3.5	Intégration des catégories et synthèse de la section	253
4.	COMPRENDRE L'ENTRÉE EN JEU DU RPJ LORS DE PRATIQUES D'ÉCRITURE DE JUSTIFICATIONS (OBJECTIF GÉNÉRAL)	256
4.1	Le cas du RJ « Énoncé d'une position »	256
4.1.1	Répondre à des questions liées à la lecture littéraire	257
4.1.2	Rédiger des textes longs pour donner son avis	259
4.2	Le cas du RJ « Plaidoirie en faveur d'une cause »	261
4.3	Synthèse du modèle	265
 CINQUIÈME CHAPITRE : LES IMPLICATIONS DIDACTIQUES		272
1.	DES DÉPLACEMENTS PARADIGMATIQUES	272
2.	ENTRE ACQUIS ET BESOINS D'APPRENTISSAGE	275
2.1	Apprendre à contextualiser la situation d'écriture	277
2.2	S'approprier une posture seconde en situation d'écriture	278
2.3	Construire des critères pour juger de la qualité de ses propos	279
2.4	Apprendre à rédiger des justifications	280
3.	LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES	282
3.1	Une démarche de secondarisation	283
3.1.1	L'état des lieux	283
3.1.2	La conceptualisation	285
3.1.3	L'adaptation à de nouvelles situations	287
3.1.3.1	S'approprier de nouveaux genres	287
3.1.3.2	Apprendre à contextualiser	288
3.1.4	L'intégration des connaissances	291
 CONCLUSION		294
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		301
 ANNEXE A : CERTIFICATS D'ÉTHIQUE		315
ANNEXE B : GUIDE D'ENTRETIEN		318
ANNEXE C : ENSEMBLE DE DONNÉES - TAHSIN		324
ANNEXE D : ENSEMBLE DE DONNÉES – ARIANA		348
ANNEXE E : EXEMPLE DE NOTES D'OBSERVATION		370
ANNEXE F : EXEMPLE DE FICHE ANALYTIQUE		374
ANNEXE G : MATÉRIEL DIDACTIQUE, CLASSE DE JOSÉE		381

ANNEXE H : MATÉRIEL DIDACTIQUE, CLASSE D'ANTOINE	390
ANNEXE I : MATÉRIEL DIDACTIQUE, CLASSE D'ÉLISE	426
ANNEXE J : SITUATION D'ÉVALUATION « LES SPORTS, OLYMPIQUES OU NON ? »	438

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Exemple de fichier de retranscription d'entretien.....	119
Figure 2 - Exemple de synthèse de l'action d'une élève	124
Figure 3 - Mise en relation schématisée des rapports à la justification.....	144
Figure 4 - Intégration des rapports à la justification des élèves et de l'institution.....	191
Figure 5 - Mise en relation schématisée des tactiques d'élaboration d'une justification....	197
Figure 6 - Mouvements d'élaboration d'une justification écrite	253
Figure 7 - Entrée en jeu des rapports à la justification lors de pratiques d'écriture de justifications.....	270

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Lieux de naissance et proportion des élèves nés hors Québec (Données issues du Plan stratégique 2009 de la CS)	99
Tableau 2 - Proportion des principales langues premières des élèves de la CS.....	100
Tableau 3 - Proportion des langues maternelles et parlées à la maison	101
Tableau 4 - Critères de l'échantillonnage externe	103
Tableau 5 - Critères de l'échantillonnage interne	104
Tableau 6 - Exemple de tableau de consignation de notes de terrain	115
Tableau 7 - Codes de retranscription des verbatim	120
Tableau 8 - Grille de codage pour l'analyse de l'entretien d'explicitation.....	123
Tableau 9 - Exemple de fiche signalétique pour constituer les catégories.....	125
Tableau 10 - Fiche analytique présentant les catégories conceptualisées	145
Tableau 11 - La plaidoirie (plaider sa cause ou sa défense).....	146
Tableau 12 - L'arbitrage	153
Tableau 13 - La joute	156
Tableau 14 - L'explication.....	161
Tableau 15 - La plaidoirie en faveur d'une cause	165
Tableau 16 - La joute (scolaire)	172
Tableau 17 - L'exposé d'un raisonnement	173
Tableau 18 - L'énoncé d'une position	176
Tableau 19 - La comparaison des options	201
Tableau 20 - L'identification à autrui	202
Tableau 21 - L'appel à son expérience.....	208
Tableau 22 - L'autoquestionnement	210
Tableau 23 - Le repérage d'informations	214
Tableau 24 - La validation par concordance	220
Tableau 25 - La validation par référence au(x) destinataire(s)	225
Tableau 26 - La remémoration	229

Tableau 27 – La validation par appel à l’autorité ou à la popularité.....	231
Tableau 28 - La mise en contraste.....	233
Tableau 29 - La référence au(x) destinataire(s)	234
Tableau 30 - L’autodictée	243
Tableau 31 - La présence imaginée d'autrui.....	246

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACC	Analyse par catégorie conceptualisante
ATA	Analyse par théorisation ancrée
CPP	Compétence plurilingue et pluriculturelle
CS	Commission scolaire
E-A	Enseignement-apprentissage
EdE	Entretien d'explicitation
FLEns	Français, langue d'enseignement
ILSS	Intégration linguistique scolaire et sociale (programme ministériel)
L-C	Langue et culture
L1	Langue(s) première(s)
L2	Langue(s) seconde(s)
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 1999)
PEI	Programme d'éducation internationale
Ré	Rapport à l'écriture
RÉ	Rapport à l'écrit
RFP	Recherche-formation-pratique
RIJ	Rapport institutionnel à la justification
RJ	Rapport à la justification
RPJ	Rapport personnel à la justification
RQ-C	Recherche qualitative-compréhensive

*À tous nos jeunes Québécois,
si pluriels,
et pour qui la diversité est si naturelle.
Merci de nous enseigner.*

REMERCIEMENTS

Cette expérience doctorale a transformé toute autant l'étudiante chercheuse que la personne que je suis. Profondément créatrice, cette démarche n'aurait pu être menée à terme sans le soutien de plusieurs personnes et instances dont la contribution tout au long de l'aventure mérite d'être soulignée. Je souhaite d'abord remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture ainsi que la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour leurs soutiens financiers sans lesquels ce projet de recherche aurait été substantiellement plus laborieux à mener à terme. *I would like to thank the Simon Fraser University's Faculty of Education for having invited me as Visiting Scholar. This opportunity has been a privilege to me. From now on, I consider both Simon Fraser University with l'Université de Sherbrooke, as my Alma Mater.*

Je t'offre un merci très spécial cher Olivier pour m'avoir accompagnée en tant que directeur tout au long du parcours. L'espace que tu m'as laissé tout autant que les balises que tu as placées tout au long du parcours m'ont permis de mener mon propre projet, d'apprendre à me faire confiance et à développer mon jugement critique. Je te suis infiniment reconnaissante de m'avoir encouragée à entreprendre ce projet et d'avoir eu confiance en mes capacités. Merci également à ma très chère Cécile si intelligente, perspicace et engagée. Ton œil de lynx et ta minutie sont absolument fabuleux, tout autant que ta grande culture et ta rigueur intellectuelle. Ta patience à mon égard m'a touchée et ton accueil lors de mon séjour à Simon Fraser a non seulement été stimulant sur le plan intellectuel, il a permis cette inoubliable expérience familiale qui nous a tant apporté.

Merci aux professeures et aux professeurs qui ont participé à ma formation de chercheuse. Je pense tout particulièrement à Pierre Paillé, à Diane Dagenais et à Danièle Moore. *I also think to Vicki Kelly who has taught me once how the tracking of our land is so much more important than the land itself.*

Comment passer sous silence les collègues rencontrés au cours de ce parcours et qui ont toujours été présents et si soutenant. Je pense très spécialement à Chantal, à Noëlle et à ma très chère Chiara. Nos discussions si passionnantes ont fait de moi une chercheuse encore plus rigoureuse. Mais plus que votre vigilance intellectuelle, c'est votre amitié qui m'a été la plus précieuse. Je pense également à Line, Brahim, Raymonde, Karine et les autres pour les si bons et beaux moments passés en votre compagnie et qui nous ont un peu préservés de la pression qu'imposent trop souvent les études doctorales. Un merci tout spécial à Sylvie. Tu m'auras aidée plus que tu ne penses à focaliser sur mes forces, mes « As » comme tu dis. Merci également à Caroline pour les heures passées à l'exercice de l'entretien d'explicitation. Te côtoyer a été tout aussi formateur qu'agréable.

Ma grande amie Isabelle, merci! Merci pour ta confiance, tes coups de main si généreux, ton engagement à me soutenir et ta grande honnêteté sur le plan intellectuel tout autant qu'humain. Rares sont les personnes comme toi, à la fois sensible et rigoureuse. Il me tarde de collaborer avec toi et de te côtoyer plus souvent. Ma belle Audrey que j'aime tant, merci! Merci d'être là, toujours entière, dévouée, à l'écoute et si remplie de ressources. Nos journées de soutien mutuel ont contribué à rendre les moments de découragement moins pénibles tout autant qu'à partager les joies, les bons coups et les petites fiertés qui parsèment le cheminement.

Enfin, merci à mes amours : mon ardente Gabrielle, ma douce Ariane et à toi, mon compagnon de vie, Daniel, pour m'avoir soutenue et supportée tout à la fois. J'ai cet immense privilège de partager ma vie avec vous, de profiter de votre lumière, de votre enthousiasme, de votre amour de la vie. J'aime ce que l'on devient ensemble et je souhaite du plus profond de mon cœur vivre encore de fabuleuses aventures en votre compagnie. Merci d'être là, merci pour tout.

AVANT-PROPOS

L'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation (RFP) constitue la thématique générale du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle concerne les relations mutuelles et réciproques que peuvent entretenir la recherche, productrice d'un savoir scientifique, la pratique, détentrice du savoir pratique et bénéficiaire du savoir scientifique, et la formation initiale et continue, vecteurs de développement de pratiques en appui sur les savoirs issus de la recherche. Cette thématique doit encadrer et orienter le travail de recherche, amener l'étudiante ou l'étudiant à se préoccuper de ce que la problématique de sa recherche prenne source dans les réalités issues du terrain de la pratique (Ouellet, 1994) ou de la formation et à se soucier de l'opérationnalisation des retombées de sa recherche.

La présente recherche a été inscrite tout particulièrement dans l'axe recherche – pratique puisque la didactique constitue un domaine pour lequel la construction des savoirs savants gagne à se lier à la pratique pour être utile (Desgagné & Bednarz, 2005). Pour Desgagné (1997), l'interrelation entre la recherche et la pratique « ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, sachant que les composantes de ce contexte, en termes des contraintes et des ressources que présentent les situations de pratique, contribuent à sa structuration » (p. 373). Le pôle de la pratique a donc été pris en compte à partir de divers paramètres du milieu de pratique impliqué dans la recherche.

D'abord, la problématique de recherche provient de préoccupations émises par des enseignantes et enseignants de français du 1^{er} cycle du secondaire qui ont fait face à de nouvelles responsabilités professionnelles. Pour s'approprier un nouvel objet d'enseignement introduit dans les prescriptions ministérielles et développer des pratiques didactiques plus appropriées à l'enseignement de ce nouvel objet, ces professionnels en exercice ont sollicité une formation de laquelle proviennent les questions-cadres de cette recherche. C'est aussi au sein de classes de certains d'entre eux que proviennent les

données produites dans le cadre de cette recherche. Comme le protocole de recherche a prévu tenir compte du contexte authentique dans lequel se sont actualisées les pratiques étudiées pour mieux les comprendre, les données obtenues peuvent être considérées comme des données écologiques (Cambra Giné, 2003).

C'est bien à l'enseignant « qu'est dévolue la responsabilité de créer, dans les classes, les conditions nécessaires à cet apprentissage » (Desgagné, 1997, p. 373). Pour établir les conditions optimales, une meilleure connaissance, scientifiquement construite, des pratiques déclarées et effectives des élèves peut aider. Le pôle de la pratique, dans cette recherche, réfère ainsi aux pratiques des élèves, ce qui confère à la thématique RFP sa tangente particulière. La recherche permet d'énoncer des principes et d'émettre des propositions didactiques qui, s'appuyant sur les pratiques déclarées et effectives d'élèves, s'adaptent mieux à leurs besoins réels. Problématisée à partir des questions des enseignantes et enseignants et tenant compte des caractéristiques du contexte dans lequel ont eu lieu les pratiques d'écriture explicitées par les élèves, les retombées didactiques qui découlent de cette recherche s'inscrivent bien dans le thème de l'interrelation entre la recherche et la pratique tout en revêtant une pertinence sociale et scientifique tout à fait appréciable (Van der Maren, 2003).

Pour faire évoluer les pratiques, il importe d'impliquer les praticiens dans une démarche réflexive de formation initiale et continue (Dezutter & Doré, 2004, 2006) qui, selon Gather-Thurley (2006), s'adosse à des savoirs issus de la pratique et de la recherche et servent à la lecture et à l'analyse critique de l'intervention pédagogique et didactique. Cette recherche pourra contribuer à la formation en fournissant des résultats propices aux approches réflexives et en rendant possible l'accès à ces résultats par l'entremise de diverses voies de diffusion propres au domaine de la didactique.

INTRODUCTION

Au départ de cette recherche doctorale se trouve une conviction profonde, celle que les élèves entrent au secondaire avec un large éventail de savoirs d'expérience liés à des pratiques et à des conduites langagières (Garcia-Debanc, 1999) qui en font des locuteurs compétents dans la plupart des interactions sociales et scolaires qu'ils rencontrent chaque jour. Cette conviction s'est maintes fois heurtée à un constat : ces « déjà-là » sont souvent négligés en classe de français. C'est du moins ce que j'ai pu observer dans ma propre pratique enseignante ainsi que dans plusieurs classes du secondaire que j'ai visitées à titre de conseillère pédagogique.

Ainsi, une rupture s'installe entre ce que les élèves amènent avec eux et ce qu'ils apprennent à l'école (Barré-De Miniac, 2001; Penloup, 2007; Reuter, 2001). Or, on admet aujourd'hui dans le champ de la didactique des langues que les représentations et les pratiques liées aux usages sociaux de la langue constituent des facteurs d'influence importants de la relation didactique (Dabène, 2005). Les savoirs enseignés à l'école s'articulent pour chacun plus ou moins aisément, mais en tout cas inévitablement, aux savoirs appris antérieurement et acquis dans l'expérience puisque l'élève « apprend en mobilisant ce qu'il croit, ce qu'il sait, ce qu'il est. Il y a, autrement dit, un "déjà là" avant tout apprentissage et qui pèse sur ce dernier » (Penloup, 2005, p. 84). Ces déjà-là constituent ainsi un point d'appui ou une entrave à l'apprentissage selon qu'ils entrent en résonance ou en dissonance avec les savoirs enseignés en classe. Ainsi, une bonne connaissance des conceptions et des savoirs d'expérience relatifs aux objets enseignés déjà en place chez les élèves s'avère un prérequis pour concevoir des interventions didactiques qui visent l'appropriation de savoirs et de pratiques langagières scolaires et sociales.

L'introduction d'un nouveau savoir à enseigner en classe de français langue d'enseignement (FLEns²) du 1^{er} cycle secondaire³ québécois (MÉLS, 2004), à savoir la

² Pour éviter la confusion entre la classe de français langue étrangère (FLE) ou langue seconde (FLS), et pour éviter l'acronyme FLM associé au français langue maternelle, titre abandonné par les instances ministérielles,

conduite de justification, m'a offert l'occasion de mieux comprendre comment les déjà-là relatifs à cette conduite entrent en jeu lors de l'écriture de justifications en classe de FLEns (objectif général de recherche). La justification se met en place très tôt dans la vie du jeune enfant, le plus souvent dans le cadre d'interactions orales quotidiennes (Dunn & Munn, 1987) et s'avère assez répandue dans la famille et la sphère sociale (Goetz & Shatz, 1999), puis à l'école primaire dans diverses disciplines comme les mathématiques et l'histoire où elle sert d'outil pour apprendre (Buty & Plantin, 2008 ; Garcia-Debanc, 1994, 1996). On peut alors considérer qu'à leur entrée au secondaire à l'âge de 11 ans et après six années d'école primaire, les élèves arrivent avec certains savoirs d'expérience de la conduite de justification, savoirs qu'ils se sont appropriés à l'école et ailleurs, c'est-à-dire dans une diversité de contextes d'appropriation qui ont marqué les manières d'utiliser cette conduite (Porquier & Py, 2004). Considérant que les conduites de justification attendues en classe de FLEns au 1^{er} cycle du secondaire portent sur des questions, adoptent des formes et entraînent des manières de faire potentiellement quelque peu différentes de celles que connaissent déjà les élèves, on peut supposer que le passage de conduites plus informelles à des conduites d'écriture plus formelles devra être accompagné.

Les contextes d'appropriation influencent les manières de concevoir et de mener les conduites de justification (Porquier & Py, 2004). Comme les classes de français du secondaire québécois sont empreintes de la diversité linguistique et culturelle qui caractérise cette société, et particulièrement les classes de cette étude où les élèves peuvent être considérés comme plurilingues puisqu'ils maîtrisent à des degrés divers plusieurs langues et ont l'expérience, à des degrés divers, de plusieurs cultures (Coste, Moore & Zarate, 2009), on peut supposer que les déjà-là des élèves sont porteurs de cette variété de contextes d'appropriation (Porquier & Py, 2004) et sont susceptibles de représenter cette

j'ai choisi l'acronyme FLEns pour désigner la classe de français, langue d'enseignement. Les notions de langue première (L1) et de langue seconde (L2) sont utilisées ici en référence à la situation dans laquelle se trouve l'élève en classe de français : certains sont en situation de langue première, puisque le français constitue la langue apprise dans la famille et la communauté d'appartenance, d'autres, assez nombreux, sont en situation de langue seconde ayant appris le français plus tard dans leur parcours de vie (Lüdi & Py, 2003).

³ Le secondaire québécois suit les six années de l'école primaire et accueille les élèves à compter de l'âge de 11 ans, âge maximum auquel l'élève peut fréquenter l'école primaire. Le 1^{er} cycle du secondaire correspond aux deux premières années du cours secondaire qui compte cinq années au total.

diversité (Hornberger & Skilton-Silvester, 2003 ; Lüdi & Py, 2003). La prise en compte didactique de cette problématique de la diversité me semble de plus en plus importante pour la pratique et la recherche : la classe de français n'est plus restreinte celle de l'enseignement et de l'apprentissage (E-A) de la langue première, mais constitue le lieu de l'E-A d'une langue seconde pour nombre d'élèves.

Comment saisir la nature, la variété et l'étendue des déjà-là des élèves ainsi que leur influence sur l'apprentissage de l'écriture de justification sinon qu'en sollicitant la collaboration des élèves eux-mêmes ? Ainsi dès le départ, en choisissant de m'intéresser au pôle « élève » du triangle didactique, et plus spécifiquement à la relation qu'entretiennent des élèves plurilingues avec la conduite de justification, j'ai sollicité la participation d'élèves en tant que principaux partenaires de recherche. J'étais certaine que leurs témoignages allaient révéler des capacités sous-estimées par l'école ou occultées par des approches plus traditionnelles de l'enseignement de l'écriture ainsi que par des protocoles de recherche qui font trop souvent fi de leurs points de vue sur des questions qui pourtant les concernent directement. C'est donc avec un parti pris pour les élèves et des biais certains liés à mes convictions profondes, à une volonté de donner une voix aux élèves et à un désir de révéler la richesse de leurs capacités que je suis entrée dans cette aventure doctorale.

C'est aussi avec une posture de recherche qualitative – compréhensive, qui souscrit à la subjectivité inhérente à toute recherche en sciences humaines et sociales, que j'ai produit et analysé, en théorisation, les données de cette recherche (Glaser et Strauss, 2010 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Ma démarche de recherche, aussi stimulante que remplie d'imprévus, guidée par des intuitions autant que par l'héritage disciplinaire et scientifique qui est le mien, a mené à l'émergence d'un modèle permettant de mieux comprendre les phénomènes étudiés, duquel découlent des implications d'ordre didactique permettant de mieux soutenir l'apprentissage de l'écriture de justifications en appui sur les déjà-là.

Cette thèse rend compte de cette démarche de théorisation. Elle compte cinq chapitres. Le premier s'ouvre sur les circonstances de l'émergence de la problématique de recherche. Il se poursuit sur la recension des écrits qui ont permis de préciser l'objet de la recherche et d'établir le cadrage à travers lequel il a été appréhendé. Il se termine sur la présentation du problème et de la question générale de recherche. Le second chapitre présente les principales assises conceptuelles sur lesquelles je me suis appuyée pour tenter de comprendre les phénomènes ayant émergé des données empiriques. Il situe également ces assises dans une épistémologique interactionniste et sociolinguistique, ainsi que dans le champ de la didactique des langues et du FLEns. Il se termine avec la précision des objectifs visés par la recherche. Ensemble, ces premiers chapitres dressent le cadrage contextuel et conceptuel de la recherche.

Le troisième chapitre concrétise la stratégie méthodologique élaborée en fonction des objectifs. Il situe également cette stratégie dans le paradigme qualitatif – compréhensif et dans l'approche par théorisation ancrée. Il justifie l'intérêt et la pertinence d'une telle stratégie et met en évidence la cohérence interne de la recherche.

Le quatrième chapitre présente la théorisation effectuée, les résultats et le modèle qui en sont issus. Il s'agit de la présentation des phénomènes qui ont été conceptualisés en catégories, de leur mise en relation, de leur intégration et de la modélisation illustrant leur dynamique.

Le cinquième chapitre rappelle les acquis et les besoins d'apprentissage des élèves ayant participé à cette recherche, puis propose des déplacements paradigmatiques à envisager pour la didactique du français, déplacements qui fondent les interventions proposées pour soutenir l'apprentissage de l'écriture de justifications en appui sur les déjà-là. Une conclusion clôt l'ouvrage en établissant ses apports, ses limites et les perspectives qu'elles ouvrent.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

En 2004, le ministère québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) prescrit un nouveau programme de français langue d'enseignement (FLEns) pour le 1^{er} cycle du secondaire (MÉLS, 2004) dans la foulée de la réforme de l'éducation amorcée à l'ordre primaire à la fin des années quatre-vingt-dix. Ce programme vise le développement de trois compétences (lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées) à travers des « familles de situations⁴ » dont certaines sont liées au déploiement d'une pensée critique. En lecture, on veut que l'élève apprenne à « Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants » (MÉLS, 2004, chapitre 3, p. 98); en communication orale, il s'agit d'apprendre à « Défendre une idée en interagissant oralement » (*Ibid.*, p. 120); en écriture, les élèves doivent « Appuyer leurs propos en élaborant des justifications » (*Ibid.*, p. 109).

Les familles de situations liées à la pensée critique introduisent la notion de justification considérée dans ce programme comme une « sensibilisation à l'argumentation » (*Ibid.*, p. 110). La justification se situe en effet dans la catégorie des discours à organisation raisonnée (Brandt, 1992), avec l'explication et l'argumentation, discours traditionnellement étudiés au second cycle du secondaire (MÉQ, 1995). Elle constitue ainsi un nouveau savoir à enseigner auquel les maitres du 1^{er} cycle ne sont pas accoutumés, même s'il s'agit d'un savoir paradisciplinaire (Chevallard, 1985/1991) fréquemment utilisé à l'école dans plusieurs disciplines pour appuyer des propos ou justifier des réponses à des questions.

⁴ La notion de « famille de situations » apparaît pour la première fois dans ce programme de 2004. Elle sert à caractériser les situations de communication faisant appel à un même mode de discours (raconter, décrire/expliciter, justifier/argumenter) s'éloignant quelque peu de la manière avec laquelle les spécialistes du domaine (De Ketele & Gérard, 2005) la conçoivent, puisqu'ils s'en servent plutôt pour délimiter le champ d'une compétence et pour la nommer. Ainsi, à chaque famille de situations devrait, selon ces auteurs, correspondre une compétence.

En février 2008, un mois après le dépôt du rapport d'un comité d'experts (MÉLS, 2008b) mandaté pour réfléchir à la situation préoccupante de la qualité du français écrit chez les élèves québécois, la ministre de l'éducation présente un *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire* (MÉLS, 2008c). Ce plan compte 22 mesures, réparties en cinq objectifs, dont celui d'accroître le suivi des apprentissages des élèves en français. Parmi les mesures ciblées pour atteindre cet objectif, l'une prévoit l'ajout d'une épreuve nationale d'écriture à la fin du 1^{er} cycle secondaire dont la première a lieu en juin 2009. On soumet aux élèves une tâche d'écriture dans laquelle ils doivent « Informer en élaborant des descriptions » et « Appuyer ses propos en élaborant des justifications » (MÉLS, 2009a). Avec deux épreuves d'écriture de fin de cycle au secondaire, l'une évaluant au 1^{er} cycle les compétences justificatives des élèves, l'autre évaluant au 2^e cycle leurs compétences argumentatives, il apparaît que la maîtrise de l'écrit à organisation raisonnée (Brandt, 1992) est une priorité pour les instances ministérielles et que son apprentissage est dorénavant prescrit dès l'entrée au secondaire⁵.

Plusieurs enseignantes et enseignants de 2^e secondaire de la commission scolaire (CS) où j'œuvrais à l'époque à titre de conseillère pédagogique de français au secondaire ont réagi à cette nouvelle mesure évaluative, la jugeant trop ambitieuse. Ils ont également émis des réserves quant aux capacités des élèves de ce cycle à faire face à ces nouvelles exigences⁶, alléguant que les jeunes n'avaient peut-être pas la maturité intellectuelle nécessaire pour mener une telle conduite à l'écrit. Ils ont enfin exprimé des besoins de soutien et de formation pour cibler les meilleurs moyens d'amener leurs élèves à répondre à ces nouvelles exigences. On m'a alors mandatée pour accompagner un groupe de travail réunissant une dizaine d'enseignantes et d'enseignants de 2^e secondaire de diverses écoles de la CS. Notre but consistait à s'approprier ce nouveau savoir à enseigner et à produire des situations didactiques visant l'apprentissage de la justification à l'écrit.

⁵ Il faut souligner qu'aucune recommandation du comité d'expert ne suggérait l'ajout d'épreuve d'écriture, ni au primaire, ni au secondaire. Le comité recommandait par ailleurs « d'entreprendre une réflexion sur l'épreuve unique de fin de cinquième secondaire pour examiner la possibilité d'y offrir d'autres choix que le texte argumentatif » (p. 38).

⁶ Certains maîtres ont toutefois admis n'avoir jamais abordé cette notion en classe, ce, cinq ans après l'implantation du programme de FLEns.

Trois questions formulées par les participants ont guidé le travail de ce groupe :

- 1- qu'est-ce que justifier signifie dans le cadre de la classe de FLEns ?;
- 2- quelles attentes peut-on réalistement fixer en ce qui concerne les capacités des élèves de cet âge à justifier leurs propos par écrit ?;
- 3- comment enseigner la justification au 1^{er} cycle du secondaire? Ce sont ces questions qui ont guidé ce travail de recherche et qui lui confèrent sa pertinence sociale.

Ce premier chapitre vise justement à tenter de répondre à ces questions de manière à mieux cerner l'objet de cette recherche, à déterminer le problème de recherche et à mettre en place le cadrage contextuel et conceptuel dans lequel il sera abordé. Quatre sections sont déployées : la première fait état des conceptions de la notion de justification véhiculée dans les programmes d'études québécois et les documents officiels. La seconde fait état de celles que l'on trouve dans différents travaux en linguistique et en didactique et se clôt sur la conception de la notion que j'entends adopter dans le cadre de cette recherche. Suivra en troisième lieu la recension de recherches ayant porté sur la conduite de justification chez les jeunes autant dans les sphères familiale et sociale qu'à l'école. Le chapitre se termine en quatrième lieu avec la formulation du problème et de la question générale de recherche.

1. LA JUSTIFICATION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

La notion de justification est assez répandue dans plusieurs disciplines du *Programme de formation de l'école québécoise* du secondaire (MÉLS, 2004). Par exemple, en mathématique on indique dans le programme que l'élève « fait appel à des justifications ou à des arguments pour bien se faire comprendre ou pour convaincre et persuader » (MÉLS, 2004, chapitre 6, p. 43). Dans le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MÉLS, 2004, chapitre 7), on prescrit l'enseignement de la démarche historique (savoir disciplinaire) qui permet d'analyser des événements historiques afin de les comprendre. Pour développer cette démarche, « ils [les élèves] doivent apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier leur interprétation par l'argumentation » (p. 17). Dans ces deux disciplines, la justification correspond à un savoir paradisciplinaire (Chevallard, 1985/1991) : son utilisation est requise des élèves, mais elle ne fait l'objet d'aucun enseignement explicite. Dans le programme d'éthique et culture religieuse du secondaire (MÉLS, 2004, chapitre 9), la justification constitue un savoir disciplinaire (Chevallard, 1985/1991), faisant l'objet d'un enseignement explicite. Elle y est définie en tant que savoir essentiel : « Présentation d'idées et d'arguments logiquement reliés afin de démontrer ou de faire valoir un point de vue. Une justification a pour but de présenter les motifs d'une opinion ou de convaincre les autres du bien-fondé de son point de vue » (MÉLS, 2004, chapitre 9, p. 50).

Dans l'ensemble de ces disciplines, la justification semble associée à l'argumentation. Elle vise à faire valoir une proposition, une interprétation, un point de vue, une opinion, voire à démontrer, à convaincre ou à persuader son interlocuteur du bienfondé de son point de vue. Il en va à peu près de même dans les programmes de FLEns (MÉLS, 2001, 2004, 2009c), dans lesquels la conduite de justification apparaît en tant que savoir paradisciplinaire (Chevallard, 1985/1991) au primaire puis en tant que savoir disciplinaire (*Ibid.*) au secondaire. Les sections suivantes retracent l'évolution de la conception de cette

conduite dans ces programmes de FLEns partant de l'ordre primaire jusqu'à la fin du secondaire.

1.1 La justification dans le programme de FLEns du primaire

Le programme de FLEns du primaire (MÉLS, 2001) met l'accent sur la compétence « Apprécier des œuvres littéraires ». Pour parvenir à déployer cette compétence, l'élève :

apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer » (*Ibid.*, p. 84).

En lecture, l'élève sera appelé à « réagir [aux textes lus], c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture » (*Ibid.*, p. 74). En ce qui concerne les contenus à enseigner regroupés dans la section des savoirs essentiels, le programme prescrit la découverte et l'utilisation à l'oral et à l'écrit de textes « qui visent à convaincre ou à faire agir » (*Ibid.*, p. 87) tels que le message publicitaire, l'affiche promotionnelle, la critique ou le débat. On y prescrit également l'E-A de l'utilisation adéquate des connecteurs de type causal (*Ibid.*, p. 88-89).

Les genres à caractère argumentatif sont donc abordés dès l'école primaire. La justification n'est pas prescrite en tant que savoir disciplinaire (Chevallard, 1985/1991), mais plutôt comme un outil de communication, un moyen langagier pour appuyer ses propos ou faire comprendre ses réactions. Il s'agit d'un savoir que l'élève acquiert de manière expérientielle, c'est-à-dire en étant placé dans des situations de communication qui lui demandent de justifier ses propos.

1.2 La justification dans les programmes de FLEns du secondaire

Au 1^{er} cycle du secondaire, la justification devient un savoir disciplinaire à part entière (Chevallard, 1985/1991), faisant l'objet d'un enseignement systématique. Elle est associée aux familles de situations relevant du déploiement de la pensée critique, situations dans lesquelles l'élève doit par exemple justifier un choix, une interprétation, une réaction ou une opinion, confronter des positions ou établir un consensus, étoffer une demande, une requête, partager des perceptions, des représentations ou émettre des recommandations (MÉLS, 2004).

C'est dans la famille de situations « Appuyer ses propos en élaborant des justifications », famille associée à la compétence « Écrire des textes variés », que l'on trouve une définition de la notion de justification :

Que ce soit en classe de français ou dans les autres disciplines, l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire. Dans tous les cas, il doit appuyer ses propos et non se contenter d'émettre des idées. Il lui faut donc apprendre à rédiger des justifications à l'intention d'un destinataire particulier et à les soutenir, dans la mesure du possible, à l'aide de faits vérifiables, d'exemples probants ou de données précises. À cet égard, l'élève doit porter un jugement critique sur les ressources consultées afin de s'assurer de leur crédibilité.

Pour élaborer une justification, la recherche de liens entre les énoncés s'avère fondamentale pour l'élève. Il lui faut réfléchir et explorer diverses possibilités afin de sélectionner des éléments pertinents et les marqueurs de relation permettant de les enchaîner de manière appropriée. L'articulation des idées va donc de pair avec la structuration de la pensée. L'élève apprend à circonscrire et à mettre en évidence les raisons qui orientent ou fondent une position. Il expérimente différents procédés tels que la comparaison, la définition, l'accumulation et la citation. Il découvre aussi l'avantage d'échanger avec ses pairs et de confronter ses idées avec les leurs afin de mieux évaluer la pertinence des éléments qu'il a retenus (*Ibid.*, p. 109-110).

Cette définition véhicule la conception selon laquelle la justification aurait ses propres caractéristiques discursives (donner son opinion, destinataire particulier), textuelles (étayage, comparaison, citation) et linguistiques (marqueurs de relation). Or, contrairement à la description ou à l'explication, la justification n'est pas présentée en tant que séquence

textuelle. De plus, une note indique que « la rédaction de justifications constitue une sensibilisation à l'argumentation, laquelle fera l'objet d'un apprentissage systématique au cycle suivant » (*Ibid.*, p. 110). Cette note place directement la justification dans le sillon de l'argumentation, l'y associant de très près et rendant difficile la distinction entre justifier et argumenter : son statut demeure ainsi ambigu.

Dans le programme du 2^e cycle secondaire, argumentation et justification font partie de la même famille de situations en écriture, comme en témoigne l'intitulé suivant : « Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations » (MÉLS, 2009c, p. 55). Dans le descriptif qui suit, la justification et l'argumentation semblent se confondre :

Comparer, justifier ou argumenter en explicitant des opinions, des hypothèses ou des prises de position à l'égard d'une réalité (croyance, valeur, choix de société, etc.); en formulant une thèse; en utilisant des arguments fondés; en tirant profit d'une stratégie argumentative » (*Ibid.*, p. 96).

Plus loin, on indique que l'explication argumentative, considérée comme l'une des stratégies argumentatives, consiste à « poser la thèse de départ, privilégier l'établissement d'un rapport de causalité, justifier à l'aide de procédés explicatifs et adopter un point de vue relativement distancié » (*Ibid.*, p. 121). Ailleurs encore, on associe la justification à l'explication en parlant de la sélection d'aspects à privilégier « en vue d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser » (*Ibid.*, p. 65). Ainsi, des flous persistent quant au statut de la justification et à la distinction entre argumentation, explication et justification dans les programmes du 1^{er} et du 2^e cycles du secondaire (MÉLS, 2004, 2009c).

1.3 La justification dans la *Progression des apprentissages au secondaire*

La *Progression des apprentissages au secondaire* (MÉLS, 2011b) est un document complémentaire au programme officiel destiné à en préciser certains contenus

d'apprentissage et à programmer l'E-A des savoirs disciplinaires selon une progression cohérente. En ce qui concerne la justification, ce document précise qu'

[au] primaire, l'élève a fait l'expérience de la justification : il a été appelé à justifier, oralement ou par écrit, sa solution d'un problème ou son interprétation d'un texte, en s'appuyant sur des extraits du texte, et on l'a souvent incité à donner, par exemple, les raisons d'adhérer à une cause ou de répondre favorablement à une requête. En grammaire, guidé et soutenu par le questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant, il a verbalisé le raisonnement grammatical pour justifier un accord, par exemple (*Ibid.*, p. 17).

Cette précision corrobore le fait que la justification ne constitue pas un savoir systématiquement enseigné à l'ordre primaire, mais que l'élève qui entre au secondaire est censé en avoir développé un savoir d'expérience ayant été placé dans des situations d'apprentissage qui requéraient la justification. On y précise également que la justification constitue une séquence textuelle au même titre que la séquence explicative ou descriptive (*Ibid.*, p. 17). Cette séquence vise à exprimer le bienfondé d'un propos de manière à le rendre recevable aux yeux de son destinataire. On en présente les attributs discursifs, textuels et linguistiques essentiels : une affirmation ou un jugement est présenté, suivi des raisons qui fondent ce propos; pour ce faire, divers procédés (citer, définir, comparer) et connecteurs (car, parce que, puisque) peuvent être utilisés. On indique également dans ce document que la justification se retrouve dans deux « domaines » : celui du « savoir » et celui de la « subjectivité ». Dans le domaine du « savoir⁷ », la justification sert à présenter les étapes du raisonnement qui viennent valider la réponse à une question; dans celui de la « subjectivité », elle est insérée dans des genres tels que la quatrième de couverture, l'appréciation et la note critique pour fournir les raisons qui fondent sa position.

Pour mieux distinguer l'explication et la justification, les indications fournies dans ce document spécifient que

⁷ La désignation de ces « domaines » pose selon moi un problème dans la mesure où des savoirs sont également sollicités et utilisés dans des justifications qui appartiennent au « domaine de la subjectivité ». Pour cette raison, il serait plus juste d'utiliser l'expression « domaine de l'objectivité » pour évoquer la justification qui présente les étapes d'un raisonnement.

[c]ontrairement à l'explication, elle [la justification] ne vise pas à faire comprendre en rendant visibles les relations de causalité entre des éléments [...]. La justification ne fait qu'explicitier à posteriori la démarche cognitive (le raisonnement) qui a conduit à l'expression du propos » (*Ibid.*, p. 21).

Quant à la distinction entre l'argumentation et la justification, on y précise que la justification « ne cherche pas à convaincre le destinataire d'adopter une thèse sur un sujet controversé où s'affrontent deux thèses opposées » (*Ibid.*, p. 21). La justification viserait plutôt à faire valoir la légitimité d'un propos ou d'une réponse à une question : ainsi leurs finalités sont différentes. On les distingue également sur le plan des situations : l'argumentation serait réservée aux situations de controverse, ce qui n'est pas le cas de la justification. On suggère par ailleurs dans ce même document que « la situation de communication peut faire basculer une justification en une argumentation » (*Ibid.*, p. 21) sans plus de précisions.

Des questions persistent ainsi en ce qui concerne la frontière entre la justification et l'argumentation. En effet, justifier ne peut-il pas parfois impliquer une forme de stratégie de nature argumentative? Pensons à la recommandation de lecture par exemple dont l'enjeu discursif concerne la mise en évidence de certains aspects du propos en fonction du destinataire de manière à influencer ses choix, voire à l'inciter à agir d'une certaine façon. Quant à la conception de l'argumentation véhiculée dans les programmes et dans la progression des apprentissages selon laquelle l'argumentation serait réservée aux seules situations de controverse, cette conception exclut d'office une argumentation axée sur la négociation, voire la construction de connaissances, plus répandue dans les usages selon Nonnon (1996, 1997). Il convient donc de mieux cerner chacun de ces modes discursifs en consultant la littérature scientifique du domaine.

2. LA JUSTIFICATION EN DIDACTIQUE ET EN LINGUISTIQUE

Pour bien des spécialistes en didactique, en linguistique, en psycholinguistique ou en rhétorique, la justification correspond à une opération de base de l'argumentation (Auriac-Peyronnet, 2001; de Pietro, Énard, & Kaneman-Pougatch, 1997; Dufour, 2008; Duval, 1992; Garcia-Debanc, 1994, 1996; Golder, 1996; Golder, Favart, & Vigner, 2003; Gombert, 1998, 2003). Par ailleurs, certains didacticiens l'associent plutôt à une conduite démonstrative (Chartrand, 2008, 2013) ou ayant une valeur explicative (Miled, 1998). Voyons ce qui distingue la justification d'autres conduites apparentées telles que l'explication, la démonstration ou l'argumentation pour des spécialistes de la question.

2.1 Justifier vs expliquer

Expliquer c'est faire comprendre quelque chose, modifier l'état des connaissances chez un destinataire à propos de faits ou de phénomènes dont les causes sont connues ou admises dans l'univers de référence (Duval, 1992; Grize, 1981). L'énonciateur d'une explication se place en position de témoin des faits dont il rend compte; il n'en est pas l'agent (Borel, 1981). Il est néanmoins réputé apte à fournir l'explication requise, ce qui le place en position « haute » par rapport à ses interlocuteurs. Dans le cas d'une justification, l'énonciateur est lui-même l'agent du raisonnement dont il fait état et qu'il soumet à l'examen des interlocuteurs, ce qui le place en position « basse » par rapport à ses interlocuteurs. Justifier reste alors une « tentative d'accroître le crédit accordé par l'interlocuteur à un jugement donné, [d'où sa] valeur plus proprement argumentative » (Apothéloz & Brandt, 1992, p. 88).

Adam (1992, 2005), Duval (1992) et Zakhartchouk (2001) font observer que la justification emprunte les mêmes attributs textuels que l'explication : on présente d'abord ce qui fait l'objet de la justification (sa réponse, sa position ou sa proposition) puis on introduit, par un connecteur de type « parce que », les éléments ou les raisons qui appuient

cette position, cette proposition ou cette réponse avant de conclure⁸. Dans les deux cas, il s'agit de répondre à une question du type « pourquoi ». Cependant, dans le cas de la justification, cette question fait référence à un acte ou à l'énoncé d'une position que l'on doit légitimer : il ne s'agit pas d'en exposer les causes, mais plutôt de fournir les raisons qui soutiennent ou motivent le jugement, l'acte ou la position émise (Adam, 1996; Dufour, 2008; Duval, 1992; Gombert, 2003; Grize, 1996; Plantin, 2005). Ainsi, justifier, c'est répondre à la question : « Pourquoi affirmes-tu cela? ».

2.2 Justifier vs démontrer

Démontrer c'est faire la preuve de la véracité d'une réponse ou d'une conclusion en appui sur un modèle théorique stable. Pour ce faire, l'énonciateur rend compte d'un raisonnement de type « *si ... alors* » dont il est lui-même l'agent, raisonnement qu'il soumet à l'examen de ses interlocuteurs. La validité d'une démonstration dépend d'une part de sa complétude : on ne peut enlever une partie du raisonnement pas plus qu'on ne peut y insérer un élément superflu sans rendre la conclusion invalide (Duval, 1992; Grize, 1996). D'autre part, la validité de chacun des éléments convoqués dans la démonstration (théorèmes, lois, axiomes, règles) est requise (Buty & Plantin, 2008; Grize, 1996; Plantin, 2005). Par exemple, pour qu'il soit valide, un raisonnement grammatical doit faire appel aux bonnes règles, correctement énoncées et choisies dans un même modèle théorique, s'enchaîner de manière logique tout en étant complet⁹.

Dans le cas de la justification, le raisonnement de l'énonciateur est aussi soumis à l'examen (Borel, 1981; Perelman, 1961). Sa validité n'est cependant pas tributaire de son unicité : les raisons invoquées peuvent changer en fonction des connaissances accessibles,

⁸ Rappelons que selon Adam (1992) « il convient de [ne pas confondre] les dimensions pragmatiques et discursives des conduites explicatives, d'une part, et la textualité dans laquelle s'inscrit une séquence explicative, d'autre part » (p. 128). Si la justification correspond à une séquence explicative sur le plan textuel, elle s'en distingue sur le plan pragmatique.

⁹ Pour un exemple de justification révélant un raisonnement grammatical, le lecteur est invité à consulter la référence suivante : Chartrand, S. G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Québec: Les publications Québec français, p. 52.

du contexte énonciatif et des interlocuteurs. Aussi, justifier n'équivaut pas à prouver (au sens de démontrer) (Zakharthouk, 2001) puisqu'une justification n'est pas élaborée en fonction d'un cadre théorique stable et formel. Elle fait appel à des connaissances dont la cohérence épistémique doit être certes respectée, mais qui peuvent être partielles et en construction. Elle peut également faire appel à des valeurs, à des principes, à des préférences, à des indices : on justifie ce qui reste encore discutable (Borel, 1981; Leplin, 2009), ce qui peut encore être nuancé, voire rejeté.

2.3 Justifier vs argumenter

Deux conceptions cohabitent actuellement dans le domaine de l'éducation en ce qui concerne l'argumentation : celle à caractère rhétorique, largement enseignée en classe de langue comme c'est le cas en classe de FLEns au 2^e cycle du secondaire québécois, et celle à caractère euristique qui tarde un peu à s'implanter dans les mœurs éducatives (Nonnon, 1996, 1997) surtout en tant que savoir spécifiquement disciplinaire. Elle est néanmoins d'usage dans plusieurs disciplines¹⁰ et fait l'objet de recherches en didactique des sciences ou des mathématiques par exemple (Buty & Plantin, 2008).

L'approche dite « rhétorique » de l'argumentation (Thyrion, 1997) s'attarde à l'effet persuasif d'abord et avant tout : on cherche à convaincre, on s'oriente vers l'action immédiate. Cette approche suppose un objet de débat préalablement construit réputé stable dont les arguments servent à obtenir l'adhésion d'un auditoire à une thèse. S'il y a bel et bien une dimension dialogique dans l'argumentation rhétorique, la prise en compte de son destinataire sert à anticiper les arguments de ce dernier afin de s'en servir ou de mieux les réfuter. Les procédés de réfutation, d'opposition ou de concession abondent; ils servent toujours à conserver une position offensive tout en s'aventurant sur le terrain de l'adversaire. Si le locuteur laisse entendre d'autres voix que la sienne, des citations

¹⁰ Selon Nonnon (1996, 1997), enseigner exclusivement l'approche rhétorique de l'argumentation constitue un « obstacle épistémologique » dans le développement de savoir-faire argumentatifs puisque l'approche euristique est également très présente dans les pratiques quotidiennes d'échange et de discussion, ce dans les sphères scolaire et sociale.

d'experts par exemple, ce n'est que pour mieux mettre sa position en valeur. Dans ce type d'argumentation, changer d'avis est perçu comme un échec ou à tout le moins comme une contradiction.

L'argumentation à caractère euristique (dialectique ou critique) vise la construction de savoirs négociés dans le cadre d'échanges qui sont motivés et structurés par le savoir à construire et non par la recherche à tout prix de l'adhésion à une thèse (Nonnon, 1996, 1997; Thyron, 1997). Si les matériaux argumentatifs utilisés sont semblables à ceux des discours rhétoriques (thèse, arguments, concession, réfutation, etc.), sa finalité n'est pas celle de persuader, mais plutôt de trouver, par le dialogue, une position recevable qui fera idéalement, mais pas obligatoirement consensus entre tous les interlocuteurs. Le fait de gagner ou de perdre ne tient plus, l'argumentation servant plutôt à explorer, à affiner ou à fonder son opinion, à trouver sa position. Le modèle de la nouvelle dialectique (van Eemeren & Grootendorst, 1996) représente ce type d'argumentation. Il s'appuie sur la théorie des actes de langage développée par J.-L. Austin et J.-R. Searle¹¹ et postule que l'argumentation constitue un acte de langage complexe servant à résoudre un conflit qu'il soit d'opinion ou cognitif. Ce modèle place l'acte de justifier au cœur de l'argumentation qui constitue ici « une tentative du locuteur pour justifier *p* (proposition), c'est-à-dire pour convaincre le récepteur de l'acceptabilité de son point de vue relatif à *p*. » (van Eemeren & Grootendorst, 1996, p. 39).

À tout reprendre, l'on retiendra que l'argumentation peut se concevoir comme étant située sur un continuum allant de la persuasion orientée vers un résultat pratique à la dialectique orientée vers la construction des connaissances (Thyron, 1997). Les situations argumentatives, éminemment dialogiques, sont celles de la controverse¹² : il y a effectivement un débat lorsque l'on argumente, mais celui-ci va refléter le continuum

¹¹ Lorsque des auteurs ne sont nommés qu'à titre informatif, comme c'est le cas ici, j'indique les initiales de leurs prénoms. Je ne fournis pas de référence puisque leurs travaux ne sont pas directement utilisés.

¹² Je définis le terme « controverse » comme une discussion suivie sur une question, motivée par des opinions ou des interprétations divergentes (www.larousse.fr) pouvant aller d'un simple désaccord à une véritable polémique selon que l'enjeu du débat soit intéressé ou pas.

argumentatif, l'enjeu de la controverse passant de très intéressé à désintéressé selon que l'énonciateur veut à tout prix persuader ou au contraire qu'il souhaite élaborer des connaissances ou trouver un consensus en appui sur le principe de discutabilité (Buty & Plantin, 2008; Duval, 1992; Golder, 1996; Nonnon, 1996; Plantin, 2005). L'argumentation se construit dans une logique et avec la langue naturelle : elle recourt à des arguments crédibles pour les parties puisque c'est la valeur de vraisemblance qui prévaut. Elle produit des conclusions provisoires, négociables et ouvertes (Grize, 1996), tout comme la justification porte sur des croyances et est subjective (Fasel-Lauzon, 2009). Si l'argumentation articule plusieurs points de vue qui seront tour à tour justifiés, concédés, négociés ou réfutés selon la stratégie argumentative adoptée (Apothélos & Brandt, 1992), la justification quant à elle ne fait entendre « qu'une seule voix » (Gombert, 2003, p. 267), c'est-à-dire qu'elle ne présente qu'un seul point de vue.

2.4 Justifier en classe de français langue d'enseignement

Pour Garcia-Debanc (1996), justifier est un

acte qui a pour visée de faciliter ou de causer l'acceptation de son intention par l'interlocuteur. Justifier, c'est agir par le rapprochement voulu de deux assertions, l'une devant faire apparaître l'autre comme vraisemblable, permise ou dicible à un interlocuteur quelconque (p. 114).

C'est donc un acte « sur » ou « à propos » d'un autre. Ainsi peut-on considérer, à la suite de Chartrand (2013), que « la justification est une conduite métadiscursive, car elle porte sur le dire; justifier ses paroles¹³, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle ou telle chose » (n.p.) afin de rendre son propos légitime ou recevable aux yeux de son interlocuteur ou de son destinataire. Pour ma part, j'entends la notion de conduite discursive comme l'actualisation, par un locuteur, de formes discursives, textuelles et linguistiques. Le locuteur choisit les formes discursives

¹³ La justification dans le quotidien peut également porter sur un geste, un comportement, un désir, un besoin. Elle reste une conduite « sur » ou « à propos » de ce que l'on cherche à légitimer.

prototypiques les plus pertinentes en fonction de son intention et de la situation. Il adapte ces formes aux diverses contraintes de la situation pour produire un discours imprégné d'un sens. C'est donc un discours incarné et effectué qui poursuit un « enjeu discursif » (Garcia-Debanc, 1999), qui vise une intention de communication spécifique. Une conduite « n'existe pas "à vide" : elle vise l'élaboration de significations, elle est tributaire de la situation de communication, elle est constitutive de la pensée » (Jaubert & Rebière, 2000, p. 173). À l'écrit, une conduite correspond à une séquence¹⁴ textuelle (Adam, 2005), une séquence pouvant s'insérer dans des textes de divers genres¹⁵ ou constituer un texte en son entier selon qu'elle est dominante ou enchâssée.

En classe de FLEns, trois types d'assertions peuvent être justifiées : des affirmations¹⁶, des positions¹⁷ ou des propositions¹⁸. Quand l'élève cherche à légitimer une affirmation (par exemple la réponse à un problème), il doit montrer pourquoi sa réponse est vraie. Pour ce faire, il va recourir à des règles ou à des savoirs qui appartiennent à un même univers de référence (la grammaire nouvelle par exemple). Il va rendre compte du raisonnement logique qui l'a mené à la conclusion et ainsi en faire la preuve, la rendre irréfutable : il utilise alors la justification dans une visée démonstrative (Chartrand, 2013). Quand l'élève cherche à légitimer une position de nature subjective ou ayant un caractère discutable (son appréciation d'un roman par exemple), s'il ne cherche pas d'emblée à convaincre son destinataire d'adopter son point de vue, il souhaite néanmoins le faire valoir. Il va étayer sa position à l'aide des raisons qui la fondent afin de la rendre acceptable. Bien qu'il n'y ait pas de controverse de prime abord, il est possible qu'une bascule ait lieu si l'interlocuteur s'inscrit en faux par rapport à la position défendue par

¹⁴ La séquence justificative adopte une structure identique à celle de l'explication (voir 2.1).

¹⁵ Les genres justificatifs proposés par Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin (2013) sont la justification d'un problème de grammaire, la table ronde, la discussion, la critique de film et l'exposé critique. Ceux du programme de FLEns du 1^{er} cycle (MÉLS, 2004) sont, entre autres, le commentaire critique, la recommandation de lectures et d'activités culturelles, la lettre de sollicitation ou la mise en candidature aux élections scolaires (p. 112).

¹⁶ Affirmation (conclusion, réponse) : Action d'affirmer, de déclarer vrai quelque chose (Antidote, 2011).

¹⁷ Position (avis, opinion, choix) : Ensemble des idées et des opinions d'une personne sur un sujet donné, considérées par rapport à celles d'autres personnes (Antidote, 2011).

¹⁸ Proposition (conseil, suggestion, recommandation) : Action de proposer, d'offrir quelque chose à quelqu'un (Antidote, 2011).

l'énonciateur : la justification d'une position sera donc considérée comme ayant une visée argumentative.

Le troisième type d'assertion, la proposition, est suggéré par Masseron (2003) qui soutient, en appui sur les travaux de J.-M. Adam, que l'acte directif du conseil ou de la recommandation implique une justification, puisqu'il s'agit de fournir au destinataire ou à l'interlocuteur les raisons valables d'agir dans le sens de la proposition. Pour émettre une proposition, l'énonciateur va d'abord prendre position en faveur de l'objet de sa recommandation et lui attribuer une certaine valeur. Mais, il ira plus loin en se servant de ce jugement étayé pour y fonder sa recommandation. Il se servira pour ce faire de connaissances, de critères, de valeurs, de principes, d'émotions ou de goûts de manière stratégique afin d'inciter son destinataire à suivre son conseil. Encore ici il ne s'agit pas d'une situation controversée, mais il convient de considérer ce type de justification comme ayant une visée argumentative dans la mesure où, dans un effort de l'énonciateur pour convaincre ou persuader, elle est « orientée vers l'action » (Thyrion, 1997, p. 24). Dans cette recherche, c'est particulièrement de la justification à visée argumentative¹⁹ qu'il sera question, c'est-à-dire de la justification servant à appuyer une position (avis, opinion, choix) ou servant à faire valoir une proposition (conseil, suggestion, recommandation).

3. LES CAPACITÉS DES JEUNES À JUSTIFIER

Comme l'option adoptée dans cette recherche est de s'intéresser à la conduite de justification dans une visée argumentative, je me suis principalement intéressée aux conclusions de recherches portant sur le développement et les caractéristiques des conduites de justification et d'argumentation²⁰ à l'oral et à l'écrit, à l'école ou ailleurs, en langue

¹⁹ Justifier son appréciation d'une œuvre littéraire, son interprétation du passage d'un texte ou sa recommandation de lecture sont de bons exemples d'une justification à « visée » argumentative.

²⁰ On notera que la plupart des recherches trouvées portaient sur la justification dans une visée démonstrative. En effet, plusieurs chercheurs en didactique des mathématiques, des sciences ou de l'histoire s'intéressent à cette conduite utile au développement du raisonnement logique impliqué dans la construction des

première ou seconde, ce, chez les jeunes approximativement âgés de 10 à 14 ans. De plus, la CS partenaire de cette recherche, située sur l’île de Montréal, présente une diversité culturelle et linguistique et un nombre très important d’élèves dont le français correspond à une langue seconde. En effet, près de 60 % des élèves de cette école ont une ou des langues premières autres que le français et 40 % d’entre eux sont nés à l’étranger²¹. Les recherches ayant porté sur l’apprentissage de la justification et de l’argumentation à l’écrit chez des apprenants en situation de langue seconde revêtent donc un intérêt certain pour cette recherche.

3.1 Des recherches sur la justification et l’argumentation en situation extrascolaire

Peu de recherches récentes ont porté sur la justification chez les enfants et les adolescents en contextes familial et social. On sait néanmoins que les premières formes de conduites de justification se manifestent aussi tôt que vers 18 mois, avant même que l’enfant ne possède des savoirs langagiers et linguistiques permettant la production d’énoncés élaborés. De telles aptitudes témoignent de la mise en place des premières formes de conduites dites « raisonnées » (Dunn & Munn, 1987; Goetz & Shatz, 1999; Kyratzis, Shuqum-Ross, & Koymen-Bahar, 2010; Veneziano & Sinclair, 1995).

Selon les conclusions de ces recherches, la conduite de justification sert au jeune enfant à expliquer et à justifier ses actes, ses requêtes, ses refus ou ses contestations, des désirs, des besoins ou des sentiments. Elles portent sur des enjeux liés directement à la vie personnelle et familiale : la justification régit souvent les règles de vie, les droits et possessions, les conséquences des gestes, particulièrement au sein de la fratrie (Dunn &

connaissances (Anderson, Howe, Soden, Halliday, & Low, 2001; Buty & Plantin, 2008; De La Paz, 2005; Gillies & Khan, 2009; Jonassen & Kim, 2010; McNeill, 2008; Pedemonte, 2002; Riess & Mischo, 2010; Simonneaux, 2001; Weisser, Masclet, & Remigy, 2003; Yang & Tsai, 2010). Dans ces recherches, on conçoit l’argumentation de par ses fonctions euristiques (Dove, 2009; Nonnon, 1996; Tozzi, 2004). Ce champ de recherche fort intéressant est en pleine effervescence et pourrait soutenir des recherches portant sur le développement des raisonnements grammaticaux et la construction de connaissances en grammaire chez les élèves du primaire et du secondaire. C’est un des prolongements possibles de la présente recherche.

²¹ Les détails des caractéristiques démographiques de la population scolaire concernée par cette recherche sont fournis au chapitre 3.

Munn, 1987). Elle sert plus tard à régler des conflits, à négocier des ententes ou à faire valoir ses idées, autrement dit, elle participe à la construction d'une cohésion sociale au sein du groupe d'appartenance chez les préadolescents (Goetz & Shatz, 1999).

Cette aptitude à justifier montre que les jeunes enfants, dès 3 ou 4 ans, sont en mesure de comprendre que leurs interlocuteurs ont leur propre esprit (Goetz & Shatz, 1999) et que ceux-ci ne connaissent pas nécessairement les raisons qui sous-tendent les actes posés ou les propos énoncés. Les enfants comprennent qu'ils doivent clarifier ces liens, fournir les informations qu'ils supposent inconnues de l'interlocuteur. Graduellement, la finalité de la justification s'étend à d'autres besoins et devient une manière non plus de faire comprendre, mais plutôt de légitimer ses actes ou ses propos, ce qui révèle des capacités, chez les jeunes à partir de 8 ou 9 ans, à percevoir les dispositions de leurs interlocuteurs à propos des enjeux de leurs échanges et à établir les liens nécessaires à la mise en valeur de leur position (Goetz & Shatz, 1999). Dès lors, la justification se distingue de l'information et de l'explication. Elle se déplace sur un registre à caractère plus argumentatif qui demande des capacités à agir de manière plus stratégique en tenant compte du contexte et des caractéristiques des interlocuteurs.

En somme, les jeunes montrent des capacités réelles de justification dans des situations d'interaction orale du quotidien qui touchent de près leurs désirs, leurs préoccupations et leurs intérêts personnels et sociaux.

3.2 Des recherches sur la justification et l'argumentation en situation scolaire

Les recherches en didactique ayant porté spécifiquement sur les capacités de justification dans une visée argumentative chez les jeunes en classe de français sont d'épistémologie psycholinguistique et remontent aux années 90 (Garcia-Debanc, 1994, 1996; Golder, 1992b, 1992c, 1996; Gombert, 1998). Les travaux de Golder (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1996) ont permis d'approfondir les connaissances sur la mise en place de cette conduite considérée par cette auteure comme l'opération de base de l'argumentation.

Golder a fait ressortir que le développement des capacités argumentatives s'opère par les stades suivants : à 10-11 ans, les jeunes justifient (étayent leur opinion), puis articulent des arguments et des contre-arguments vers 12-13 ans, et maîtrisent la négociation vers 16 ans. Brassart (1990) a identifié un continuum ontogénétique semblable et décrit trois stades d'appropriation d'un possible schéma textuel argumentatif complexe chez des élèves de 8 à 13 ans. Le premier stade se caractérise par des rappels oraux très lacunaires de détails et par la production de textes non argumentatifs rédigés suivant une stratégie de juxtaposition d'énoncés. Au second stade, les productions et rappels oraux montrent des éléments d'une macrostructure argumentative minimale. Au stade trois, le texte argumentatif complexe apparaît ainsi qu'une macrostructure à l'oral. D'autres travaux subséquents ayant porté sur le développement de l'écrit argumenté (Brassart, 1990; Coirier & Golder, 1993; Dolz, 1995; Golder & al., 2003; Kuhn & Udell, 2003; Wasim, 2007) ont pu montrer une mise en place plus lente et laborieuse de telles conduites à l'écrit par rapport à leur développement à l'oral.

Pour expliquer le décalage entre le développement de l'argumentation à l'oral et à l'écrit, plusieurs explications sont avancées : Brassart (1990) évoque l'hypothèse d'un développement spécifiquement textuel qui demande l'acquisition d'« une représentation progressivement plus complète et plus claire des propriétés du texte argumentatif » (p. 38); Gombert (1998) met pour sa part en évidence certains facteurs influençant les performances des élèves scripteurs : le choix du thème, la finalité communicative et le mode de gestion des discours (monogestion à l'écrit vs polygestion à l'oral); Golder (1996) évoque la panoplie de « discours » existants ayant tous leurs propres règles (les genres argumentatifs) et Auriac-Peyronnet (2001) la grande variété des situations de communication argumentatives rencontrées par les élèves et l'entrée dans l'écriture argumentative tardive par rapport à d'autres discours.

3.2.1 *La question des modes de gestion des discours*

Si l'on admet que les enfants ont des capacités à justifier, voire à argumenter oralement, on souligne très souvent la complexité du mode écrit par rapport au mode oral comme principal facteur des difficultés des élèves en matière de justification et d'argumentation écrite. Pour sa part, Garcia-Debanc (1996) pense que

la distinction essentielle porte moins sur la distinction entre oral et écrit que sur celle entre une argumentation dialogale où chacun tient sa place dans l'élaboration collective d'une justification au cœur de l'interaction (justification polygérée) et une argumentation monogérée, chaque fois que, à l'oral ou à l'écrit, l'élève se trouve en situation de produire un exposé long et suivi justifiant une prise de position (p. 118).

Conséquemment, une grande importance devrait, selon elle, être attribuée au travail sur les caractéristiques inhérentes à la dimension dialogique en argumentation, surtout en ce qui concerne les situations monogérées, qu'elles soient orales ou écrites. La position de Garcia-Debanc rejoint certaines conclusions d'une recherche de type expérimental de Golder (1992b) à laquelle ont participé 119 élèves âgés de 10 à 17 ans. Les élèves étaient invités soit à discuter avec des pairs pour arriver à un consensus (situation polygérée), soit à élaborer seuls un référent en présence d'un adulte qui encourageait l'élève à enrichir son raisonnement justificatif à l'oral (situation monogérée avec soutien). Les résultats ont montré qu'en situation orale polygérée le discours construit par l'ensemble du groupe s'avérait substantiel et complexe, mais que, pris isolément, les raisonnements individuels restaient peu élaborés. Aussi puisque les contre-arguments sont fournis directement par les interlocuteurs, la capacité à les anticiper semblait peu apparente. Par ailleurs, en contexte monogéré d'argumentation orale, les élèves ont généré davantage de marques argumentatives de négociation (restriction, concessions, contre-arguments, etc.), ce qui montre leur capacité d'anticipation et de décentration. Ces élèves ont alors produit, de manière individuelle, mais avec un soutien, des discours complexes et substantiels. Le mode de gestion semble être un facteur plus important que le registre oral ou écrit dans la capacité à élaborer des discours argumentatifs complexes. L'apprentissage de la

monogestion semble par ailleurs pouvoir profiter d'un accompagnement sous forme de médiation.

Selon Golder toujours (1992d), même en interaction à l'oral, la capacité à envisager (accepter) une autre position que la sienne, et donc à modifier ses propres représentations, ainsi que la capacité à articuler ses arguments à ceux de l'interlocuteur, capacité essentielle au fonctionnement d'un dialogue argumentatif, reste difficile pour les enfants. En fait, argumenter demanderait une capacité minimale à coopérer. Deux niveaux de coopérativité seraient requis dans toute interaction à caractère argumentatif : la coopérativité dialogale (respect des règles conversationnelles) et la coopérativité argumentative (coconstruction du référent). Cette dernière capacité apparaît vers 8-9 ans et s'ancre vers 13-14 ans selon Golder (*Ibid.*), ce qui corrobore les résultats de Goetz et Shatz (1999) à propos des capacités, chez les jeunes de 8 ou 9 ans, à percevoir les dispositions de leurs interlocuteurs et à s'y adapter pour mettre sa position en valeur. Ces capacités indiquent que les élèves qui entrent au secondaire sont en mesure de réaliser des apprentissages relatifs à la justification, voire à l'argumentation, du moins en situations d'interactions orales.

3.2.2 *Des traces de « déjà-là » dans les justifications à l'écrit*

Dans le cadre d'une recherche formation portant sur la conduite de justification d'élèves de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle secondaire, Garcia-Deban (1994) analyse des discussions en sous-groupes d'une classe d'élèves et constate que justifier sa réponse à l'oral, c'est rendre compte de façon chronologique de la séquence d'actions mentales ayant mené à la réponse. Autrement dit, c'est le récit d'une procédure. À l'écrit, ce que l'on considère être une justification efficace et de bonne qualité correspond au compte rendu à posteriori du raisonnement que l'on a pris pour arriver à la réponse, certes, mais en le reconstruisant, c'est-à-dire en replaçant les indices dans un ordre hiérarchique d'importance ou de poids relatif plutôt que séquentiel ou chronologique. Il ne s'agit plus de faire le récit d'une démarche, mais d'accumuler des preuves, des arguments en les positionnant de

manière stratégique. Or, Garcia-Debanc observe des écarts par rapport à de telles attentes en analysant les réponses écrites des élèves de cette étude. Je les ai regroupées en trois catégories : les réponses simples, les réponses sommaires, les réponses élaborées.

Les réponses écrites simples ne comportent aucun étayage : ni indice, ni preuve. L'analyse des données a fait ressortir que les élèves pour qui la réponse apparaît évidente donnent la réponse sans l'étayer. Il semble que dans ces cas, les élèves ne percevaient pas la nécessité de fournir les preuves de ce qu'ils avancent, comme si les besoins d'information de leur destinataire n'étaient pas pris en compte, contrairement à ce qui se passe en situation d'interaction orale (Goetz & Shatz, 1999; Golder, 1992b, 1992d). Dans les réponses écrites sommaires, la chercheuse a trouvé des indices, des éléments de preuve, mais l'étayage fait défaut : les indices ou les preuves fournis sont insuffisants ou non discriminants, comme si l'élève n'avait révélé qu'une partie de son raisonnement. Certaines réponses sommaires présentent aussi des éléments d'étayage non pertinents ou elliptiques, phénomène que mentionne également Chartrand (2008, 2013). Les réponses élaborées sont justifiées, s'appuyant sur des indices pertinents, mais l'étayage se fait par juxtaposition abusive d'indices souvent mal organisés. Le choix des connecteurs peut aussi faire défaut. Il peut également s'agir du récit du raisonnement plutôt que de l'accumulation des preuves organisées logiquement comme si les élèves avaient retranscrit à l'écrit ce qu'ils s'étaient dit à eux-mêmes.

Ces observations font écho aux résultats de deux recherches ayant observé le même genre de phénomène. L'une (Marin, 2007) a porté sur l'impact d'un dispositif didactique, utilisé sur une longue période d'E-A de l'explication en classe de sciences au primaire. Le dispositif didactique consistait en quatre séances de travail chacune divisée en quatre étapes : discussion en sous-groupe sur le problème scientifique et construction collective de l'explication à la question posée; rédaction individuelle d'un texte explicatif; commentaires critiques formulés par trois pairs sur le texte rédigé et réponse aux commentaires de la part de son auteur; réécriture à partir des commentaires reçus. L'analyse a révélé une évolution des pratiques d'écriture d'explication scientifique, partant

d'écrits empreints de traces d'oralité vers des textes plus conformes à la culture de l'écrit scientifique chez ces élèves. Il semble ainsi que les élèves s'appuyaient au départ sur ce qu'ils savaient faire en termes d'explication scientifique, reprenant les manières de faire à l'oral.

L'autre recherche (Auriac-Peyronnet, 2001) de type quasi-expérimental fut menée auprès de 90 élèves de 10 et 11 ans. Elle compare la production de textes narratif et argumentatif et suggère que la maîtrise plus tardive du texte argumentatif tient au fait que les élèves, n'ayant pas rencontré de situations d'écriture argumentatives avant le milieu de leur parcours secondaire, n'auraient pas construit de connaissances procédurales guidées par l'usage d'un schéma textuel argumentatif comme c'est le cas pour le texte narratif. De telles connaissances procédurales jumelées à la maîtrise d'un schéma de texte allègeraient considérablement le contrôle à exercer sur la tâche d'écriture. Or, la chercheuse omet de considérer d'une part toutes les situations argumentatives que les jeunes ont rencontrées dans leur vie personnelle et sociale. D'autre part, elle ne souligne pas que si le texte narratif est connu des élèves, ce, très tôt dans leur vie personnelle et scolaire, le schéma textuel narratif est le même à l'oral et à l'écrit, ce qui n'est pas le cas du schéma argumentatif qui, à l'oral correspond à celui du dialogue alors qu'il s'en distingue à l'écrit (Adam, 1996). Par ailleurs, cette même étude s'interrogeait sur l'effet potentiel d'un entraînement des compétences à argumenter oralement sur les compétences en écriture. Les résultats ont montré que l'entraînement à l'oral de certaines capacités argumentatives ainsi que la construction, uniquement par l'oral, d'un modèle discursif de l'argumentation (au sens de Golder) augmente la qualité de l'argumentation dans les textes écrits qui nécessitent néanmoins un travail sur le plan strict du mode écrit. Tout en admettant que l'enseignement ait eu un effet bénéfique sur l'apprentissage des élèves, on peut penser que leurs expériences d'argumentations orales vécues à l'école et ailleurs leur auraient également servi.

3.2.3 *L'argumentation en langue seconde*

La présente recherche porte sur un milieu très diversifié sur les plans culturel et linguistique comme il a été mentionné précédemment. Ce paramètre implique que des élèves fréquentant la classe de FLEns ont une ou plusieurs langues-cultures premières (L1) autres que le français. Certains sont même passés par une étape de francisation avant d'intégrer la classe ordinaire. Par conséquent, il faut tenir compte des capacités de justification à l'écrit dans la perspective d'un contexte de langue seconde (L2).

Précisons d'emblée que des recherches menées dans le domaine de l'appropriation de l'écriture dans une langue seconde ont montré que certains processus impliqués dans les tâches rédactionnelles sont d'ordre universel alors que d'autres sont davantage guidés par les aspects culturels et linguistiques. Il semblerait que si les configurations textuelles, discursives ou linguistiques ainsi que les processus cognitifs et discursifs qui leur sont associés sont influencés par la culture et la langue (Connor, 1996, 2002; Kaplan, 1967, 1990; Lantolf, 2002), il n'en demeure pas moins que tous les scripteurs planifient, rédigent et révisent à des degrés variables en fonction du développement de leur compétence linguistique et scripturale, du niveau de difficulté de la tâche et de l'enseignement reçu (Barbier, 2003; Miled, 1998; Zimmerman, 2000). Par exemple, des recherches rapportées par Lefrançois (2001) ou Barbier (2003) indiquent que les scripteurs planifient moins lors de tâches d'écriture en L2 qu'ils ne le font en L1, qu'ils produisent moins de mots et que leur référent est moins précis en L2. Ils recourent sensiblement aux mêmes stratégies de révision en situation de L1 et de L2, mais portent davantage leur attention sur la forme, principalement l'orthographe, aux dépens des aspects textuels et rhétoriques alors que lors de tâches d'écriture en L1, ils portent davantage leur attention sur la syntaxe et les idées. Les scripteurs novices recourent également largement à leur L1 dans leurs réflexions métacognitives surtout en début d'apprentissage d'une L2. Quoi qu'il en soit et malgré ce trop rapide tour d'horizon, il ressort des recherches recensées par Barbier (2003) que « [l]a production écrite d'un texte en L2 y apparaît comme une activité bilingue, impliquant l'activation de deux langues comme sources de traitements » (p. 13).

Atkinson et Connor (2008) rapportent nombre de recherches américaines portant sur le développement de l'écriture en L2 chez les élèves du primaire et du secondaire. Ces recherches ont montré que les élèves ayant développé des connaissances de l'écrit et des stratégies d'écriture (*already literate*) en L1 sont susceptibles de les transférer lors de l'écriture d'un texte en L2 puisqu'ils s'appuient sur leurs déjà-là, ce qui facilite l'apprentissage de l'écriture en L2. Cummins (2000) suggère la notion d'interdépendance qui stipule que les compétences rédactionnelles qui se manifestent en L2 sont en fait dépendantes de celles qui ont été acquises en L1. Toutefois, un certain seuil de compétences linguistiques en L2 doit être atteint pour que les compétences rédactionnelles jouent leur plein potentiel en L2. Enfin, la production écrite en L2 n'implique pas que la mobilisation de compétences strictement rédactionnelles existantes en L1. Elle engagerait également une restructuration des savoirs rhétoriques et stylistiques propres à la langue cible (Barbier, 2003).

Les travaux s'inscrivant dans la perspective de la rhétorique contrastive s'intéressent particulièrement aux dimensions textuelles et discursives des textes produits qui, selon ces chercheurs, varient en fonction des langues et des cultures (Connor, 1996, 2002; Kaplan, 1967, 1990). Si tous les êtres humains argumentent, ils ne le font pas tous de la même manière, avec la même attitude, ni dans le même but selon les langues-cultures (Thyrion, 2006): dans la culture occidentale de langue française, on priorise une parole qui agit dans une perspective d'influence unidirectionnelle plutôt que mutuelle. Argumenter c'est chercher à gagner en se servant d'un « ensemble des moyens (techniques) qui permettent le mieux d'atteindre les objectifs visés au moyen de la parole » (*Ibid.*, p. 88). Ainsi valorise-t-on des stratégies de persuasion de manière à faire en sorte que l'autre se range à notre position. Dans une telle culture, la controverse est reine, le plus éloquent, le plus stratégique, le plus persuasif gagne.

Dans la culture japonaise (Takagaki, 2002, 2009; Thyrion, 2006), argumenter c'est chercher un accord qui préserve l'image de chacun tout en établissant un compromis honorable. Argumenter se rapproche davantage d'une dialectique. Le respect des capacités

d'inférence des interlocuteurs est une valeur fondamentale qui marque la manière avec laquelle seront formulés les énoncés. S'enclenche alors un mouvement discursif de va-et-vient qui s'inscrit dans la durée, usant largement d'implicites et de silences. On voit combien les ressources discursives et langagières ainsi que les processus affectifs et cognitifs de l'argumentation sont profondément différents dans ces deux cultures, ce qui a produit des pratiques argumentatives également très différentes.

Certains travaux se sont intéressés à l'écriture de discours académiques (*expositive text*) en langue seconde (Chandrasegaran, 2008; Liu, 2005, 2008; Takagaki, 2002; Uysal, 2008). De ces travaux, il ressort entre autres que l'organisation et les contenus discursifs utilisés par les scripteurs - apprenants en langue seconde, pour présenter et soutenir leurs propos, s'avèrent sensiblement en décalage avec la forme écrite attendue à l'école d'accueil. Chandrasegaran (2008) a rendu compte de décalages entre l'écrit académique et l'écrit informel d'étudiants universitaires qui devaient rédiger une prise de position en langue seconde. Si elle a observé des traces évidentes d'une argumentation dans les écrits en anglais d'étudiants asiatiques, leurs propos s'avèrent toutefois flous, leur lexique « trop fleuri », leur organisation elliptique selon la conception de l'écrit argumenté et les critères utilisés par les enseignants anglo-saxons. Elle a pourtant observé ces mêmes étudiants fonder une position tout à fait efficace en situation informelle d'échange à l'écrit. Elle suggère que « *the discourse practices of stance assertion and stance support in argument in informal contexts could play a role in the development of students' academic writing competence* »²² (p. 238).

Ainsi, ce ne serait pas tant la capacité à exposer et à faire valoir sa position qui ferait défaut aux étudiants en situation de langue seconde autant que la forme écrite scolaire attendue dans une autre culture éducative. En effet, l'écrit argumenté scolaire et social constitue des formes discursives qui peuvent être très éloignées de ce que les élèves

²² Traduction libre : « la pratique du discours par lequel on affirme une position et la soutient par des arguments, pratique menée par les étudiants dans des contextes informels, pourrait jouer un rôle dans le développement d'un tel discours scolaire à l'écrit ».

connaissent et mènent comme pratiques langagières. Lahire (1993) et Cummins (2000) expliquent que la difficulté de certains apprenants à ajuster leurs conduites langagières serait due à une appropriation de ces nouvelles conduites en appui sur des logiques non scolaires : la variété de langue provenant des échanges quotidiens oraux et celle appartenant à la tradition scolaire, souvent écrite, sont parfois tellement en décalage que la forme scolaire se présente comme une langue seconde même pour les jeunes dont la langue première est celle de l'école.

3.3 Les représentations des jeunes à propos de la justification

La recherche menée par Garcia-Debanco (1994) comportait aussi un volet sur les représentations que se font les élèves français du 3^e cycle du primaire et de CM (1^{er} cycle secondaire) à propos de la justification. Ses conclusions de recherche mettent en lumière une certaine ambiguïté entourant cette notion du point de vue des élèves. En effet, l'analyse des réponses à un questionnaire sur le sujet révèle qu'un tiers des répondants n'a pas défini ce qu'est la justification. Par ailleurs, seulement 20 % des élèves questionnés ont associé cette notion à celle de preuve ou d'argument.

On se souviendra, comme ce fut mentionné plus haut, des différences entre l'explication et la justification, la première plaçant l'énonciateur en position haute ou offensive, la seconde, en position basse ou défensive. En classe, d'ordinaire, c'est l'enseignant qui explique et les élèves qui justifient leurs réponses. Aussi, on demande aux élèves de justifier leurs propos dès l'école primaire, mais cette demande est souvent faite en situation d'évaluation. Au début du secondaire, la justification est présente dans plusieurs disciplines, mais elle n'est encore utilisée qu'à des fins évaluatives sans pour autant qu'un enseignement explicite de la notion ne soit offert aux élèves. Enfin, l'usage social de la justification dont ils ont l'expérience très tôt dans leur vie les place potentiellement en position défensive.

Ces facteurs pourraient, selon les conclusions tirées par Garcia-Debanc (*Ibid.*), amener les élèves à percevoir la justification comme risquée. La chercheuse émet donc l'hypothèse que la représentation que se font les élèves au regard de la justification les rendrait réticents à justifier leurs propos étant placés devant la probabilité relativement élevée à leurs yeux de commettre des erreurs. Ainsi, les élèves se seraient construit une représentation de la justification, à partir des pratiques effectives issues de leurs expériences scolaires et sociales, plutôt négative, ce qui constitue selon Garcia-Debanc un obstacle au développement de leurs capacités justificatives. Il devient alors important, selon elle, d'introduire l'E-A systématique de la justification plus tôt dans le parcours scolaire, et d'amener les élèves à construire une représentation plus positive de la conduite de justification ce qui renforce l'idée selon laquelle l'E-A de cette conduite a sa place au 1^{er} cycle du secondaire.

4. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Les élèves qui entrent au secondaire francophone au Québec ont déjà une expérience certaine des conduites de justification. Ils y ont recours à l'école et ailleurs dans le cadre de situations de communication et d'apprentissage des plus variées. Ces élèves ont l'expérience de diverses cultures (ce qui inclut les élèves québécois francophones) et parlent diverses langues : ils sont plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 2009). Leur parcours de vie les a placés dans des situations d'interactions impliquant diverses formes de conduites de justification. Comme les facteurs social, culturel et situationnel influencent les pratiques langagières (Blanchet, 2007, Kaplan, 1967, Ludü & Py, 2004) et, par conséquent les capacités et les représentations des élèves, on imagine l'hétérogénéité constitutive des déjà-là qu'amènent avec eux les élèves dans les classes de FLEns de certains quartiers de Montréal et d'ailleurs.

Les recherches recensées tendent à montrer que les savoirs d'expérience imprègnent les productions écrites des élèves réalisées en situation scolaire : des traces de

conduites orales sont visibles dans les conduites écrites, surtout en début d'apprentissage (Garcia-Debanc, 1994, 1996); les structures des textes écrits en langue seconde reflètent parfois celles apprises en langue première (Chandrasegaran, 2008); les représentations de la justification construites à l'école et ailleurs semblent pouvoir les rendre réticents à recourir à la justification (Garcia-Debanc, 1994). Par ailleurs, l'ensemble des recherches portant sur la mise à l'essai et l'évaluation de dispositifs d'enseignement de l'argumentation (Auriac-Peyronnet, 2001; Dolz, 1995; Felton & Herko, 2004) autorise à penser que l'apprentissage de l'écriture de justification n'est pas inaccessible aux élèves du 1^{er} cycle du secondaire. Ces recherches ont proposé des modalités d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de tels savoirs. Par ailleurs, elles ne permettent pas de mieux connaître et d'apprécier la nature et la diversité linguistique et culturelle des savoirs d'expérience qu'amènent avec eux les élèves à leur entrée au secondaire, ni de mieux comprendre comment ces déjà-là sont susceptibles d'entrer en jeu lors de l'E-A.

En 2001, Reuter et Penloup proposaient un numéro de la revue *Repères* sur la thématique des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, nouvelle problématique de la didactique du français qui s'intéresse à la prise en compte de ces pratiques dans et pour l'enseignement du français à l'école. Dans son texte, Reuter (2001) attribue à cette problématique un intérêt certain : la mutation des populations scolaires, le consensus en éducation à propos de l'influence des représentations et des pratiques liées aux usages sociaux de langue dans la relation didactique (Dabène, 2005; Lahire, 1993), ainsi que le développement de nouveaux domaines de recherches encourageant à adopter une perspective en *continuum* des apprentissages. En effet, « l'école est régulièrement accusée du même mal : la coupure avec le monde extérieur » (Barré-De Miniac, 2001, p. 93). Malgré les problèmes que Reuter (2001) soulève à propos de cette prise en compte, il en souligne surtout trois effets bénéfiques : une meilleure connaissance des élèves, de leurs pratiques effectives (de leurs représentations possiblement); une meilleure reconnaissance de leur compétence déjà là; un certain « effet passerelle » qui permettrait de rattacher « de l'inconnu au connu, du nouveau à de l'existant » (p. 20). Or, selon Barré-De Miniac (2001), « penser cette articulation nécessite une connaissance fine des apprentissages incidents,

informels, réalisés dans le quotidien de la vie familiale et sociale » (p. 93). Travailler à l'élaboration d'une approche didactique qui prendrait en charge les pratiques de justification déjà là et amènerait les élèves à s'y appuyer pour apprendre l'écriture de justifications demande une étape préalable guidée par la question suivante :

Quels sont les déjà-là des élèves relatifs à la conduite de justification, acquis à l'école et ailleurs, et comment ceux-ci entrent-ils en jeu lors de l'apprentissage de l'écriture de justifications en classe de FLEns au 1^{er} cycle du secondaire?

Des réponses à cette question permettraient d'abord de contribuer à l'accroissement des connaissances scientifiques en fournissant de nouvelles données sur l'étendue, le niveau de diversité et la nature des déjà-là relatifs à la justification que possèdent les élèves à leur entrée au secondaire. Elles permettraient également de préciser le rôle joué par ces déjà-là. Sur le plan de la pratique, elles permettraient de contribuer de manière importante à la conception de dispositifs didactiques destinés à la pratique enseignante et appuyés sur ce que les élèves font effectivement (ou ne font pas) avec leurs déjà-là lors de l'apprentissage de l'écriture de justification en classe de FLEns. Des réponses contribueraient également à l'élaboration d'une offre de formation initiale et continue du corps enseignant en favorisant le développement d'une approche didactique axée sur l'élève et ses pratiques. Elles pourraient enfin éclairer la réflexion des instances ministérielles responsables d'établir les prescriptions en matière d'enseignement du français au Québec.

DEUXIÈME CHAPITRE : LES ASSISES CONCEPTUELLES

Au Québec, les instances ministérielles en éducation ont adopté depuis plus d'une décennie le concept de compétence (MÉLS, 2001) pour penser les programmes d'études, orienter les interventions pédagogiques et didactiques et préparer les élèves à exercer leur rôle de citoyen. En classe de français, ce sont spécifiquement des compétences²³ langagières qui sont visées par l'E-A : des compétences en lecture, en communication orale et en écriture (MÉLS, 2004, 2009). Dans ce travail, je m'intéresse à la compétence scripturale d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire, plus particulièrement à celle qui permet d'écrire des justifications.

Après avoir justifié le recours à la notion de compétence scripturale pour tenter de répondre à la question générale de cette recherche, j'établirai la perspective épistémologique dans laquelle je situe cette compétence et j'en exposerai les spécificités. Je décrirai ensuite les mécanismes de l'appropriation langagière, ce qui va me permettre de montrer l'importance de tenir compte de la pluralité des savoirs d'expérience des élèves. Je décrirai également le fonctionnement de l'acte de compétence qui mobilise les déjà-là, ce qui m'aidera à mieux comprendre comment les élèves s'appuient sur les leur pour rédiger des justifications en classe de FLEns. La description de l'appropriation langagière ainsi que de l'acte de compétence mènera à fournir des précisions conceptuelles à propos de notions qui leur sont liées de près : celles de « rapport à », de posture et de tactique tout particulièrement. Je terminerai ce chapitre en spécifiant le champ d'investigation de cette recherche ainsi que ses objectifs.

²³ Les travaux qui traitent de la question des compétences impliquées dans les communications humaines présentent une nomenclature impressionnante de la notion de compétence langagière. Gajo (2001) relève dans ces travaux les termes employés pour désigner ses composantes : grammaticale, linguistique, sociolinguistique, discursive, socioculturelle, de communication, sociale, stratégique, etc.

1. LA NOTION DE COMPÉTENCE

La justification est une conduite discursive qui vise à légitimer un propos (Chartrand, 2013 ; Garcia-Debanc, 1999). Les conduites de justification, en tant que discours incarnés et effectués, s'actualisent à travers des pratiques et activités langagières orales et écrites réalisées par les acteurs au sein de situations de communication qui, par les enjeux qu'elles comportent, engendrent de telles conduites.

Par ailleurs, ce qui rend possible la réalisation de pratiques ou d'activités langagières c'est, de l'avis de divers spécialistes du domaine, la compétence. Une compétence, entendue ici au sens large du terme, se caractérise de la manière suivante :

1. Elle est un savoir agir qui consiste à mobiliser des ressources, à les combiner et à les adapter aux conditions des situations toujours inédites (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2002) ;
2. Elle dépasse le simple savoir procédural en ce qu'elle est stratégique : les actions qui en découlent s'avèrent intentionnellement orientées et utiles à l'atteinte d'un but visé (Carette & Rey, 2010; Tardif, 2006) ;
3. Elle est en soi inobservable. Elle ne peut qu'être inférée à partir de ses manifestations que sont les actions, activités et produits réalisés par l'individu (Beacco, 2002; Castellotti, 2002). Ainsi, seules ses manifestations sont « évaluables » par rapport aux modèles de référence réputés conformes aux attentes sociales (Castellotti, 2002; Pekarek, 2005) ;
4. Elle est plus ou moins limitée à un ensemble de tâches ayant des propriétés similaires et appartenant à un même « univers de référence » (ou famille de situations) (De Ketele & Gérard, 2005; Perrenoud, 2002; Tardif, 2006) ;
5. Elle évolue (se développe ou régresse) tout au long de la vie en fonction des trajectoires et des expériences vécues (Coste, Moore, & Zarate, 1997, 2009; Tardif, 2006).

En somme, la compétence correspond à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Puisque c'est ce savoir agir qui rend possible la réalisation de pratiques et d'activités toujours inédites, il m'apparaît pertinent de recourir à la notion de compétence scripturale pour tenter de répondre à la question générale de recherche.

1.1 La notion de compétence scripturale en didactique du français

À l'instar de M. Dabène, Reuter (2000) définit la compétence scripturale comme « l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité [d'écriture] » (p. 66). Cette compétence orchestre ainsi des savoirs, des représentations et des opérations propres à l'écriture (Dabène, 1991; Reuter, 2000). De manière semblable, Chartrand et Blaser (2008), qui s'inscrivent dans une épistémologie historicomatérialiste, définissent la capacité²⁴ scripturale comme le « système d'actions qui implique qu'il puisse s'adapter au contexte et au référent, mobiliser des modèles discursifs et maîtriser des opérations psycholinguistiques et des unités linguistiques » (p. 125).

Pour produire un texte, il faut le concevoir, l'écrire, le réviser, l'éditer (Chartrand & Blaser, 2008). Planifier l'écriture d'un texte consiste à générer et à organiser le contenu du texte à produire (Garcia-Debanco & Fayol, 2002; Piolat & Roussey, 1992) en appui sur l'analyse des paramètres situationnels, à déterminer une stratégie discursive et à établir une méthode de travail (Reuter, 2000). La planification permet au scripteur d'ancrer son texte dans une infrastructure discursive, textuelle et linguistique disponible à travers les genres (Bronckart, 1996). La mise en texte correspond à la construction du sens, à la linéarisation du propos ainsi qu'à sa textualisation. Cette dernière permet d'établir la connexité entre les mots et les phrases, d'établir la cohésion du texte en fonction du thème, du contexte et du cotexte, et d'effectuer les modalisations requises pour révéler les positions des

²⁴ Adhérant à la position de Dolz et Bronckart (2002), Chartrand et Blaser adoptent le terme « capacité » pour parler de ce que j'appelle, pour ma part, une compétence.

interlocuteurs entre eux et par rapport au thème (Bronckart, 1996; Piolat & Roussey, 1992; Reuter, 2000). La révision vise à évaluer l'adéquation du texte aux buts visés. Elle consiste à repérer les problèmes et à effectuer les modifications nécessaires (Piolat & Roussey, 1992; Reuter, 2000).

Chartrand et Blaser (2008) ajoutent que ce système d'actions dépend des « outils » disponibles, c'est-à-dire des connaissances. On parle des connaissances sur la ou les langues, sur les textes et les discours, sur l'utilité et le fonctionnement de divers objets-outils tels que les logiciels et les ressources web, les organisateurs graphiques, les plans, les guides et procédures de correction, les outils de référence, dictionnaires et grammaires (Reuter, 2000). Ces connaissances sont également de nature socioculturelle et renvoient aux pratiques d'écriture, aux codes culturels, aux relations entre les interlocuteurs. Elles sont enfin de nature pragmatique et renvoient à la situation de communication, aux caractéristiques du destinataire, à l'enjeu et au but de la communication (Dabène, 1991).

Ce système dépend enfin du rapport à l'écrit que Chartrand et Blaser (2008) désignent comme « une relation de sens et de signification (au sens vygotkien du terme) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produit) dans toutes ses dimensions²⁵ » (p. 111). Barré-De Miniac (2000, 2003, 2007, 2011) conçoit quant à elle le rapport à l'écriture comme l'ensemble des dispositions personnelles qu'un scripteur entretient envers l'écriture, dispositions qui sont révélées par l'investissement du scripteur dans ses pratiques et activités d'écriture, ses attitudes et opinions ainsi que par ses conceptions de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2011). De manière très semblable, Delamotte et Penloup (2000) désignent le rapport à l'écriture comme « une liaison entre un sujet et l'objet "écriture", liaison qui a des composantes cognitives, certes, mais aussi sociales et affectives » (p. 5).

²⁵ La dimension affective correspond aux sentiments, émotions que suscite l'écrit; la dimension axiologique traite des valeurs attribuées à l'écrit; la dimension conceptuelle renvoie aux conceptions/représentations de l'écrit; la dimension praxéologique réfère aux actions, activités, manières de faire avec l'écrit, dimension à laquelle Chartrand et Blaser (2008) accordent un statut différent des trois autres dimensions parce qu'elle contribue à les forger.

Il y a donc un accord chez ces didacticiennes et didacticiens du français langue première pour concevoir la compétence scripturale comme la mise en oeuvre de savoirs et d'opérations permettant la réalisation d'activités ou de pratiques d'écriture, tout en étant influencée d'une certaine manière par le rapport qu'entretient le scripteur avec l'écriture.

Par ailleurs, Dabène (1991) suggère que la compétence scripturale correspond à « un sous-ensemble de la compétence langagière » (p. 10) à côté de la compétence orale. Pour lui, l'ordre scriptural présente ses propres formes sémiotiques et des savoirs procéduraux spécifiques, induit des représentations et rencontre des enjeux sociopragmatiques différents de ceux de l'ordre oral, ce qui renforcerait l'idée de sa spécificité. S'il est vrai que l'oral n'est pas l'écrit, une vision dichotomique de ces compétences n'a toutefois pas lieu d'être quand on adopte, comme il sera maintenant établi, une perspective sociolinguistique pour concevoir les compétences langagières et leurs actualisations.

1.2 La notion de compétences langagières selon la sociolinguistique

La notion de compétences langagières provient du domaine de la linguistique et remonte à l'époque de la révolution cognitive en sciences humaines (Bronckart & Dolz, 2002; Carette & Rey, 2010; Dolz & Ollagnier, 2002). Deux écoles de pensée ont proposé leur conception de ce qu'est une compétence de type langagier : l'école de Chomsky et celle de Hymes. La conception chomskyenne (Chomsky, 1971) de la compétence dite « linguistique » associe cette compétence à une disposition biologique et universelle pour le langage, disposition que possède l'espèce humaine et qui correspond à la maîtrise innée de la grammaire d'une langue permettant de produire une multitude de phrases sensées et inédites, et de reconnaître les phrases qui appartiennent à cette langue. Cette conception a joint le courant structuraliste de la linguistique, courant qui s'intéresse aux régularités des phénomènes langagiers et au caractère unifié et circonscrit des langues.

Hymes (1984) de son côté propose une conception contextualisée de la compétence qu'il appelle « de communication²⁶ ». Il la définit en tant que capacité d'adapter ses productions langagières aux contraintes du contexte et aux enjeux de la communication. Pour lui, la compétence linguistique à proprement parler, c'est-à-dire la capacité de produire et de comprendre des phrases d'une langue, ne peut ni se développer ni se réaliser en dehors des interactions sociales qui fournissent les règles linguistiques (grammaire et lexique d'une ou de langues), socioculturelles (discours et textes, codes culturels, représentations et pratiques sociales, conventions institutionnelles) et pragmatiques (réfèrent, disposition des interlocuteurs, registres, enjeux et intentions) indispensables à la réussite d'une communication (Blanchet, 2007; Hymes, 1984; Lüdi & Py, 2003). Dans une telle conception, la dimension sociale est inextricable de la dimension langagière. Cette conception a joint le courant sociolinguistique, qui s'intéresse aux variations des phénomènes langagiers, à l'incidence des contextes sur ces phénomènes et au caractère pluriel et composite des répertoires langagiers des locuteurs.

Partant de cette conception, Hornberger et Skilton-Silvester (2003) définissent la compétence langagière comme : « *the knowledge and ability of individuals for appropriate language use in the communicative events in which they find themselves in any particular speech community*²⁷ » (p. 14-15). Cette définition fait écho à la notion de « famille de situations » utilisée dans le programme de FLEns du secondaire (MÉLS 2004, 2009) qui stipule qu'une compétence est circonscrite à un ensemble de tâches ayant des propriétés similaires et appartenant à un même « univers de référence » (De Ketele & Gérard, 2005; Perrenoud, 2002; Tardif, 2006). Raconter des histoires n'active certes pas la même compétence ni les mêmes ressources que rédiger une lettre ouverte. Ainsi, la perspective sociolinguistique et interactionniste, plutôt que de considérer les compétences comme étant

²⁶ Bulea et Jeanneret (2007) expliquent que la « communication » correspond au lieu d'émergence de compétences diverses (stratégique, socioculturelle, linguistique, etc.). À l'instar de ces auteures, j'utiliserai donc l'épithète « langagière » pour parler de la compétence qui, présente dans la réalisation d'activités de communication, a spécifiquement trait à l'usage d'une ou de langues ainsi que des matériaux propres au langage verbal (conduites langagières, genres, lexique, etc.).

²⁷ Traduction libre : « les connaissances et les capacités des individus à recourir adéquatement à l'usage de la langue dans les situations de communication qu'ils rencontrent dans diverses communautés discursives ».

cloisonnées les unes des autres en fonction des modes oral et écrit, suggère que les distinctions entre les compétences sont plutôt fonction des situations (Gadet & Guérin, 2008). Cette proposition rejoint l'idée de Schneuwly (1988) qui remet aussi en question la dichotomie oral-écrit au profit de l'idée d'un *continuum* de la diversification et de la complexification des activités langagières en fonction des situations de communication.

Cela étant, si, effectivement, les compétences langagières que possède un acteur le rendent apte à mener certaines pratiques langagières dans certains contextes plus que d'autres pratiques dans d'autres contextes, « une conception globalisante de la compétence à communiquer langagièrement, posée comme plurielle et composite, mais aussi comme *une*²⁸, dans sa mise en œuvre par chaque acteur social » (Coste, 2002, p. 116) rend mieux compte des pratiques langagières telles qu'elles s'effectuent dans la réalité des interactions sociales (Moore, 2006; Castellotti, 2002; Candelier, 2008; Lüdi & Py, 2003). Bien que partielles, les compétences langagières que possède un acteur lui permettent « de poser la complémentarité de ses ressources langagières en termes de passages, de continuité et de circulations interlinguistiques » (Sabatier, 2008, p. 122).

En somme, pour Hornberger et Skilton-Silvester (2003) comme pour d'autres (Coste, 2010; Deprez, 1999; Gadet & Guérin, 2008; Lüdi & Py, 2003; Moore, 2006; Porquier & Py, 2004), la vision cloisonnée (voire dichotomique) des compétences langagières n'est qu'une représentation théorique qui ne concerne pas la réalité de ces pratiques puisque « *individuals draw on their communicative repertoire to participate appropriately in any given context*²⁹ » (Hornberger & Skilton-Silvester, 2003, p. 15). Pour apprendre et communiquer, les acteurs s'appuient sur l'ensemble de ce qu'ils savent déjà accomplir. C'est donc dans une perspective en *continuum* avec la compétence orale que je choisis d'envisager la compétence scripturale de justification.

²⁸ En italique dans le texte.

²⁹ Traduction libre : « les individus s'appuient sur l'ensemble de leur répertoire langagier pour participer adéquatement aux échanges quelque soit le contexte rencontré ».

Puisque les élèves sont susceptibles de s'appuyer sur leurs déjà-là en matière de justification pour apprendre à en rédiger (Hornberger & Skilton-Silvester, 2003 ; Sabatier, 2008), il importe de mieux connaître la nature de ces derniers ainsi que l'étendue de leur variété. Il importe ensuite de mieux comprendre comment ces déjà-là entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'écriture de justification. Pour ce faire, je vais d'abord m'intéresser à la nature des déjà-là et à leurs conditions d'appropriation, puis, je m'attarderai à l'acte de compétence qui les mobilise au cours de la réalisation d'activités d'écriture.

2. LA NATURE DES DÉJÀ-LÀ ET LEUR APPROPRIATION

L'appropriation langagière concerne le processus par lequel les ressources et compétences langagières d'une personne se construisent par l'acquisition en milieu naturel ou par l'apprentissage guidé à l'école et ailleurs (Besse & Porquier, 1984). Gajo (2001) ainsi que Beacco (2002) suggèrent d'établir une nette distinction entre une compétence et des ressources afin de ne pas les confondre : les ressources font référence à l'ensemble des « mobilisables », c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des moyens d'expression, « des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné » (Coste, 2002, p. 117). Plus précisément, il s'agit des « connaissances, capacités cognitives générales, schèmes d'action ou d'opération, savoir-faire, souvenirs, concepts, informations, rapport au savoir, rapport au réel, image de soi, culture » (Perrenoud, 2002, p. 55), ainsi que des pratiques, des conduites, des genres, etc. construits et intégrés au fil des expériences vécues. Quant à la compétence, elle concerne la « mobilisation » même des ressources au moment où l'acteur est appelée à « gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel [pour] communiquer langagièrement et interagir culturellement » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. v).

Pour Lahire (2001), l'appropriation, entendue ici au sens large, concerne non pas celle des systèmes sociaux et des outils matériels et psychologiques en tant que tels, mais plutôt celle « des rapports au monde social et aux autres, des manières d'agir dans des

situations particulières, avec les autres et les objets » (p. 303). Ce ne sont donc pas les savoirs en tant que tels que l'on s'approprie, mais bien des manières de connaître les savoirs et de les utiliser en fonction des situations. Barth (2003) qualifie d'ailleurs les savoirs comme étant complexes, évolutifs, affectifs, culturels et contextuels. Aucune connaissance n'est objective, pas plus qu'elle n'est durable ou complète puisque l'apprentissage étant une perpétuelle construction de sens, il accorde une valeur subjective aux savoirs (Bruner, 1997, 2008), c'est-à-dire une signification et un sens. La signification renvoie au référent social qui permet aux participants d'un même système culturel de reconnaître un élément et d'en partager une compréhension commune. Le sens est le pendant personnel de la signification, c'est-à-dire l'élaboration personnelle de ce que ce même élément représente pour une personne en fonction de déterminations personnelles et de son expérience passée. Le sens attribué à un objet de savoir est ainsi potentiellement distinct d'un individu à l'autre alors que sa signification est partagée par les membres d'une même communauté culturelle (Chartrand & Blaser, 2008). Sens et signification vont varier d'une situation à l'autre. Ils vont dépendre du contexte culturel et historique de leur appropriation (Porquier & Py, 2004) et des dispositions affectives, conceptuelles et sociales de l'acteur (Barth, 2002). Par conséquent, « il n'est de savoir que dans un rapport au savoir » (Charlot, 2003, p. 46).

2.1 La notion de « rapport à »...

On a vu précédemment que les « rapports à » forment l'une des composantes de la compétence scripturale. Il sera question plus loin de la manière avec laquelle ils influencent l'activité d'écriture, mais, pour l'heure, il convient de s'attarder à la conception que j'adopte dans cette recherche de la notion de « rapport à ».

Pour Chevallard (2003), le rapport d'une personne à un objet de savoir (la justification par exemple) est issu du système de toutes les interactions que la personne a avec cet objet que ce soit par ses manipulations, ses usages, ses façons d'en parler, d'en rêver, de se sentir, de le considérer. Le rapport à un objet correspond à l'ensemble des

manières dont la personne connaît cet objet, sa propre connaissance de l'objet. En clair, l'élève connaît la justification quand il en a fait l'expérience et c'est son rapport à la justification qui va préciser comment il la connaît.

C'est au sein des interactions sociales ayant lieu dans diverses institutions que la personne entre en contact avec les objets du monde qui l'entourent et qu'elle élabore son rapport personnel (RP) à ces divers objets (Bruner, 1997, 2008 ; Chevallard, 2003 ; Lahire, 2001). Les institutions sont des dispositifs sociaux totaux qui permettent et imposent aux personnes, ayant *de facto* un rôle et une position dans l'institution, des façons d'être, d'agir et de penser propres à cette institution (Chevallard, 2003). On pensera bien sûr à l'école, à la famille, aux cercles d'amis, mais aussi à la période de l'adolescence, et même à une langue - culture. Pour participer de manière légitime à une institution, la personne doit adopter les rapports institutionnels (RI) aux objets qui s'y trouvent, c'est-à-dire connaître ces objets de la manière dont l'institution le demande. Ainsi, les univers référentiels qui regroupent des manières de connaître, d'être et d'agir relatives aux objets de savoirs (Lahire, 2001) refléteront celles des diverses institutions auxquelles une personne participe. En retour, comme les institutions sont construites par des personnes, les RI évoluent plus ou moins rapidement sur la base des RP des membres de ces institutions : les RI et les RP ont une influence mutuelle.

En classe de FLÉns au secondaire québécois, on s'attendra à ce que l'élève développe une certaine manière de connaître la justification qui correspondra au rapport à la justification de cette institution (RIJ). On se rappelle (voir section 2.4 du premier chapitre) qu'il s'agit d'envisager la justification comme une conduite visant à légitimer une affirmation, une position ou une proposition en fournissant les raisons, recevables, à l'appui de l'assertion. La séquence justificative va adopter les caractéristiques textuelles de la séquence explicative (Adam, 1996). Ce RIJ va, en principe, comprendre une dimension épistémique.

La dimension épistémique désigne principalement la nature, la place et le rôle des savoirs dans les relations que le sujet tisse avec le monde, les autres et lui-même. Elle amène le sujet à mobiliser les savoirs - institués ou d'expérience - comme des médiateurs qui influenceront à des degrés variables ses pratiques culturelles et sa compréhension du monde (Falardeau & Simard, 2007, p. 6).

La dimension épistémique du rapport à la justification va concerner alors « la disposition (d'une) personne à l'égard d'un objet », la justification, et « à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13). Cette dimension va donc jouer sur la manière d'appréhender ce savoir (Charlot, 2003, 2005). Elle va entraîner la mise à distance de la conduite, du propos de cette conduite (sa position, son affirmation, sa proposition), de la manière de l'utiliser et de se l'approprier. Le RIJ nécessite par conséquent l'adoption d'une posture distanciée, une manière d'être (Bucheton, 2006) par rapport à la justification qui dégage cette conduite de sa fonction strictement pragmatique et lui attribue une fonction épistémique. Selon Charlot (2005), une telle posture n'est pas donnée mais construite puisque l'une des difficultés des élèves est justement de faire la différence entre leur « moi empirique », qui utilise la justification de manière non-conscientisée, et leur « je épistémique », qui recourt à la justification de manière consciente, l'analyse, l'examine, la conceptualise. Je reviendrai plus loin sur cette question de la posture.

2.2 ... et les mécanismes de leur appropriation

Les participations des jeunes aux diverses institutions qu'ils rencontrent dans leur parcours de vie entraînent des interactions sociales, lesquelles, selon Bruner (1997, 2008), enclenchent le mécanisme de médiation. Ce mécanisme, permettant de réguler les usages langagiers sur la base de règles socioculturellement construites (Bulea & Jeanneret, 2007), provoque l'appropriation langagière. Selon Lantolf (2002), la médiation sociale peut elle-même être subdivisée selon qu'elle vise à réguler la communication ou à guider les apprentissages (Porquier & Py, 2004).

Lorsqu'elle vise à réguler les usages, la médiation va amener les interlocuteurs à relever les écarts perçus par rapport aux règles établies par le milieu (l'institution) provoquant des réactions qui engendrent des ajustements, donc des apprentissages (Porquier & Py, 2004). La médiation sociale n'est donc pas anodine puisqu'elle oriente l'appropriation en attribuant une certaine signification et une certaine pertinence aux usages, pertinence qui est « déterminée par les normes et les valeurs du milieu socio-culturel [que l'interlocuteur] représente » (Mondada & Pekarek, 2000, p. 7). La médiation sociale va ainsi fortement contribuer à l'élaboration des rapports aux objets, au monde, aux autres et à soi-même. Lorsqu'elle vise à guider les apprentissages, la médiation réfère à toute intervention d'un expert (l'adulte pour l'enfant, l'enseignant pour l'élève, l'expert pour le novice qui peut également être un pair) qui cherche à rendre un savoir plus accessible et à soutenir la résolution de problèmes. Elle consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects importants du problème, à mettre en évidence les liens à effectuer, à lui suggérer des solutions ou à lui proposer un modelage cognitif ou comportemental selon le cas. Ce guidage en milieu scolaire induit des significations particulières en lien avec les cultures éducatives (Castellotti & Moore, 2008) et oriente le sens que l'apprenant attribuera à ses nouvelles ressources. La médiation guidée en contexte d'apprentissage est ainsi une autre des avenues par lesquelles s'élaborent les rapports aux savoirs.

Certaines participations à des institutions vont se réaliser dans des situations d'interactions indirectes ou en différé. C'est le cas des situations d'écriture qui rendent la médiation sociale inaccessible au moment de l'activité. Dans ces cas, la personne peut recourir à une automédiation qui consiste à soutenir son propre développement en régulant elle-même ses activités ou en se guidant elle-même dans la résolution de problèmes rencontrés au cours de ses activités. Il est intéressant de souligner que l'automédiation se manifeste généralement par le recours à des dialogues intérieurs selon des témoignages recueillis par les scripteurs dans des recherches sur le sujet (Delamotte & Penloup, 2000; Fondeville & Preteur, 2003). Un tel usage serait dérivé de la transformation d'une fonction déjà existante au sein des interactions sociales : le dialogue (Schneuwly, 1989). La présence

d'un dialogue intérieur au cours d'une telle activité semble jouer un rôle de palliatif à l'absence de médiation sociale normalement accessible dans le cadre d'interactions langagières.

Ainsi, c'est à travers les interactions sociales qu'une personne s'approprie des ressources, élabore ses rapports aux objets, au monde, aux autres et à elle-même, et devient de plus en plus apte à participer aux interactions sociales qu'elle rencontre. Comme l'appropriation langagière se produit dans une multitude de situations institutionnalisées, le rapport d'une personne à un objet particulier, la conduite de justification par exemple, va représenter la diversité de ces contextes d'appropriation (Blanchet, 2009; Lüdi & Py, 2003; Moore, 2006; Porquier & Py, 2004). Le répertoire de ressources d'un acteur s'avère ainsi « unique, mais complexe, car pluriel, hétérogène et composite de par ses composantes linguistiques et l'éventail des possibilités qu'il présente » (Sabatier, 2008, p. 114), ainsi que de par ses manières propres de connaître ses ressources.

Cette conception de la notion de « rapport à » et de l'appropriation mène à considérer le rapport à la justification d'un élève comme étant pluriel, variable et perfectible. En effet, des rencontres entre cet objet et l'élève ont lieu dans diverses institutions (la famille, le cercle d'amis, l'équipe sportive, l'école, etc.), ce faisant, la justification acquiert potentiellement plusieurs significations et plusieurs sens pour un élève. Or, même si le rapport personnel d'un élève à la justification (RPJ) peut s'avérer riche et complexe, très opérationnel dans certaines situations, un rapport à la justification « qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delacambre, & Lahanier-Reuter, 2007, p. 191), d'où l'importance de bien connaître les RPJ qu'amènent avec eux les élèves.

Dans la mesure où les jeunes entrent à l'école secondaire avec une certaine expérience de la conduite de justification, mais que les pratiques et les formes écrites que prend la conduite de justification en classe de FLEns au secondaire québécois francophone ne sont pas ou sont peu connues des élèves, il m'apparaît permis de penser qu'une

appropriation des formes écrites scolaires et sociales de la justification, c'est-à-dire une appropriation seconde de la conduite, leur sera nécessaire.

2.3 L'appropriation de l'écriture de justification en classe de FLEns

Pour Vygotski (1997), la langue et les formes langagières premières sont les outils de la communication, ils sont utilisés de manière non consciente et non intentionnelle, mais doivent être maîtrisés assez tôt pour rendre possibles les contacts sociaux. L'appropriation de la conduite de justification en situation extrascolaire a potentiellement fourni

la maîtrise pratique³⁰ des règles [de cette conduite] dans un ensemble culturel donné et un ensemble sémiotique de représentations du monde, qui n'est toutefois pas reconnu par les acteurs, adultes ou enfants, comme un système de pensée, mais qui passe au contraire pour la réalité même (Bange, 2005, p. 61).

Cette appropriation dite « première » installe l'acteur dans un certain rapport au monde, aux autres et aux objets souvent qualifié d'immédiat ou de pratique.

L'appropriation langagière dite « seconde » vise aussi la communication adéquate et la participation active des acteurs, mais elle s'effectue toujours sur la base du ou des système(s) linguistique(s), du ou des concept(s), du ou des genre(s) déjà là (Bahktine, 1984; Bange, 2005; Vygotski, 1997) : l'appropriation de conduites de justification à l'écrit par exemple va donc inévitablement passer par le filtre des conduites premières qui agissent comme référents interprétatifs. Lors de l'appropriation seconde, l'acteur prend conscience des phénomènes langagiers pour eux-mêmes et perçoit les décalages entre les systèmes. Il transforme sa manière de connaître les premiers puisque, à mesure que l'appropriation seconde s'effectue, s'articulent de nouvelles ressources qui s'incorporent aux premières et viennent relativiser, nuancer, spécifier, reconfigurer le sens et la signification des déjà-là, transformant du coup le statut du ou des système(s) premier(s) qui devient un système

³⁰ Il en va de même pour ce que Vygotski (1997) appelle les concepts spontanés ou ce que Bahktine (Volochinov) (1984) appelle les genres premiers, ceux qui sont construits en langue(s) première(s) et qui permettent la maîtrise des contingences pratiques du quotidien.

parmi d'autres. En somme, l'appropriation dite seconde concerne l'intégration consciente de nouvelles ressources à un système de ressources premières. Cette intégration aura comme conséquence d'élargir les potentialités langagières et de modifier le rapport que l'acteur attribuait à ses déjà-là. Cette appropriation seconde va demander certains passages qui vont s'effectuer au cours et au fil des situations d'apprentissage rencontrées.

2.3.1 Passer d'un rapport à un autre

D'abord, on peut concevoir que le mode oral dialogal caractérise généralement les conduites de justification menées par les élèves en âge d'entrer au secondaire. On a tendance à penser que les interactions orales spontanées ne requièrent pas l'abstraction du contexte énonciatif pas plus qu'elles ne demandent de décentration de la part des interlocuteurs (Barré-De Miniac, 2000; Gadet & Guérin, 2008). En raison de leur caractère spontané, les conduites de justification dans de telles situations constitueraient un « agir pré-réfléchi » immédiat : elles ne requerraient pas que l'on ait conscience des choix langagiers que l'on effectue, ni des actes cognitifs et langagiers que l'on réalise.

En revanche, dans les situations d'écriture, la justification, bien qu'elle reste par nature dialogique, se réalise de manière monologique, c'est-à-dire en l'absence du destinataire, qui doit, dès lors, être imaginé ou figuré. L'écriture de justifications provoquerait alors une contextualisation consciente de la situation de communication (Schneuwly, 1989; Vygotski, 1997). L'acte d'écriture étant considéré comme un processus réfléchi, le scripteur prendrait davantage conscience de ce qu'il fait et doit faire lorsqu'il écrit puisqu'il doit se poser comme évaluateur de ses propres idées et interprétations ainsi que de la manière de les présenter (Barré-De Miniac, 2000; Gadet & Guérin, 2008).

Lahire (2001) met en garde contre ce postulat qui veut que les situations immédiates rencontrées par les acteurs dans leur quotidien les placent nécessairement dans un rapport pratique et immédiat au monde et à l'objet des interactions. Selon lui, il n'est pas rare que, dans de telles situations, les acteurs fassent preuve de stratégie, agissent de manière

consciente et intentionnée, et entrent, ce faisant, dans un rapport distancié aux autres et à eux-mêmes. On peut alors penser que la « distance » du rapport d'un acteur avec le monde, la langue, la culture, les autres et lui-même a plus à voir avec sa manière d'être en situation qu'avec le caractère « premier » de ses ressources ou qu'avec le caractère « spontané et informel » des situations du quotidien. Ainsi, si les élèves sont réputés posséder des savoirs premiers relatifs à la justification, cela ne veut pas dire qu'ils soient incapables d'adopter un rapport plus distancié et critique face à l'objet de la justification, aux autres et à eux-mêmes lorsqu'ils justifient. Quoi qu'il en soit, l'enseignant devra s'assurer qu'un tel rapport à la justification est bien en place.

2.3.2 *Passer de certaines formes à d'autres*

Les situations rencontrées par les élèves et ayant impliqué la conduite de justification sont susceptibles de s'être déroulées dans des contextes socioculturels et linguistiques très variés. L'influence des langues, des cultures et des situations sur les formes et les pratiques langagières est corroborée par de nombreux travaux. Bakhtine (1984) souligne que pour chaque sphère d'activité langagière sont élaborés historiquement des genres qui répondent aux besoins de communication de la communauté discursive; Heath (1983) et Scribner et Cole (1981) ont montré combien, au sein d'une même société, les pratiques littéraires pouvaient varier d'un groupe culturel à l'autre en fonction de leurs besoins; Kaplan (1990) souligne la variabilité des structures textuelles profondes des discours à caractère argumentatif en fonction de cinq familles de langues-cultures (anglaises, orientales, latines, hébraïques et russes); Cummins (2000) et Lahire (1993) expliquent les écarts existant entre les discours ou les pratiques scolaires et sociales par le recours à une logique non scolaire déjà là lors de la réalisation de tâches scolaires. Enfin, le recours à une stratégie des « connaissances rapportées » plutôt qu'à une stratégie des « connaissances transformées » (Scardamalia & Bereiter, 1987) est souvent observé dans les premiers écrits argumentatifs (Brassart, 1990; Garcia-Debanc, 1994, 1996). En effet, plutôt que de présenter les éléments d'information de manière juxtaposée ou par ajout comme c'est le cas lors d'interactions orales, les textes qui illustrent une stratégie des

connaissances transformées sont organisés de manière plus logique. Le scripteur a jugé de la pertinence des éléments d'information à fournir, il les a triés puis regroupés selon une organisation logique et les a finalement reliés à l'aide de connecteurs logiques. On peut alors penser que les élèves se sont construit des règles socioculturelles et pragmatiques de fonctionnement de cette conduite qui reflètent celles présentes dans les institutions auxquelles ils ont participé dans leur trajectoire de vie (Lüdi & Py, 2003). Un écart avec les règles propres à la classe de FLEns doit être envisagé.

2.3.3 *Passer d'une fonction à une autre*

La fonction de la justification va également se modifier. Lorsqu'elle est menée dans la famille ou dans les groupes sociaux d'appartenance, la justification vise à légitimer un geste, une parole, une opinion, une requête. Elle concerne les besoins, les désirs, les intérêts de l'acteur et vise à les mettre en valeur. Elle dévoile ses habiletés à effectuer les inférences à propos des croyances, des connaissances, des valeurs et des dispositions des interlocuteurs qui lui sont proches et qu'il connaît bien (Goetz & Shatz, 1999; Veneziano & Sinclair, 1995). Cette mise en valeur demande à emprunter une stratégie discursive ciblée et à établir les liens les plus efficaces possible entre l'objet de la justification et les raisons qui la motivent ou l'ont motivée. C'est une fonction plus pragmatique que remplit la conduite de justification dans de telles situations. Aussi, doit-elle être conforme aux codes socioculturels que régissent les différentes situations de communication extrascolaires comme il a été mentionné plus haut.

En classe de FLEns, les objets de justification s'éloignent des préoccupations immédiates des élèves³¹. L'objet de la justification doit alors être appuyé par des savoirs, des concepts et des modèles de connaissances plus abstraits et hiérarchisés sur la base d'une infrastructure appropriée à l'écrit scolaire (Cummins, 2000). La recevabilité de la justification va de pair non plus avec une économie stratégique des raisons à l'appui, mais

³¹ Pour un rappel des objets sur lesquels peut porter une justification en classe de FLEns, se référer à la section 2.4 du premier chapitre.

plutôt avec une accumulation de faits et de preuves (Chartrand, 2008) qui montre l'étendue du savoir de l'élève et les liens qu'il est en mesure d'établir entre ces savoirs. La justification sert ainsi davantage à montrer ce que l'on a compris, à montrer que l'on sait justifier, à construire des connaissances et à être évalué. Elle est alors utilisée dans sa fonction épistémique (Barré-De Miniac, 2000) et met en jeu d'autres aptitudes cognitives qui vont de pair avec un rapport épistémique aux savoirs qu'il faut prendre soin d'élaborer de manière explicite, programmée et systématique.

En somme, l'écriture de justifications en classe de FLEns constitue une appropriation langagière seconde ; elle nécessite l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire propres à l'écriture de justification, ce qui engendre l'appropriation d'un autre rapport à cette conduite, conforme au rapport institutionnel à la justification attendu en classe de FLEns. Inévitablement, cette appropriation s'effectuera sur la base d'un déjà-là (Penloup, 2005; Reuter & Penloup, 2001) : le savoir d'expérience de la justification qu'amènent avec eux les élèves du 1^{er} cycle du secondaire reflète les pratiques et les ressources acquises et apprises dans une panoplie de situations rencontrées à l'école et ailleurs. Il reflète aussi la signification que revêt la justification dans ces diverses situations. Pour soutenir l'apprentissage de l'écriture de justifications, il est important d'en guider l'appropriation seconde. Pour ce faire, il importe de mieux comprendre comment les déjà-là entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'écriture de justification en classe de FLEns.

3. LE RECOURS AUX DÉJÀ-LÀ EN SITUATION

Ce sont les expériences³² passées qui, selon Dewey (1947), permettent que surgissent les solutions aux problèmes qui se présentent dans diverses situations, dont des situations de communication. En retour, les participations d'un acteur à diverses situations vont produire d'autres potentialités, de nouvelles instrumentalités, des ressources qui pourront être considérées dans d'autres expériences. Il y a ainsi unification de l'expérience du moment avec celles qui ont été vécues précédemment (Deledalle, 1967; Dewey, 1947). L'expérience d'une personne est donc continue, cumulative et créatrice. Elle n'est toutefois pas réactivée de manière unifiée : chaque situation va faire resurgir certaines solutions et pas d'autres selon une logique propre à chaque acteur (Lahire, 2001), ce qui confère au présent une importance aussi grande qu'au passé. En fait,

plus les acteurs sont le produit de formes de vie sociales hétérogènes, voire contradictoires, plus la logique de la situation présente joue un rôle central dans la réactivation d'une partie des expériences passées incorporées. Le passé est donc ouvert différemment selon la nature et la configuration de la situation présente (Lahire, 2001, p. 87).

Ce faisant, « [le] "présent" a donc d'autant plus de poids dans l'explication des comportements, des pratiques ou des conduites, que les acteurs sont pluriels » (*Ibid.*).

Le recours aux savoirs d'expérience pour mener à bien les tâches requises dans une situation d'apprentissage et de communication donnée peut être décrit par l'acte de compétence puisque c'est lui qui mobilise, combine et adapte les ressources aux conditions de nouvelles situations (Le Boterf, 1994; Beacco, 2002; Tardif, 2006; Carette & Rey, 2010; Coste, 2002, 2010, Perrenoud, 2002). Cet acte de compétence s'opère théoriquement par la

³² Dewey (1947) définit l'expérience comme une transaction située entre une personne et son milieu (naturel et social) qui a pour terme de rétablir un équilibre à la suite d'un conflit, d'un besoin, d'un problème. La notion d'expérience renvoie à celle de situation qui est alors envisagée selon la perspective de l'acteur, c'est-à-dire telle que comprise, vécue et éprouvée du point de vue de l'acteur lui-même (Vermersch, 1996). Elle renvoie également à la notion de contextualisation qui correspond à l'interprétation que fait l'acteur d'une situation donnée (Porquier & Py, 2004).

contextualisation de la situation qui va faire émerger divers « rapports à » et va guider l'adoption d'une posture puis la mobilisation-transformation des ressources et enfin les actions à mener.

3.1 La contextualisation de la situation de communication

Le contexte est défini dans cette recherche comme un « espace d'action où se construit et se négocie un sens inédit par la mise en rencontre des expériences et des savoirs passés et nouveaux » (Moore, Sabatier, Jacquet, & Masinda, 2008, p. 35). Il est gigogne, à la fois local et global, donné et construit, situé sur le plan de l'individu, mais aussi lié au collectif (Cambra Giné, 2003). Lorsqu'un acteur accomplit une activité langagière, il procède à la lecture de la situation dans laquelle il est placé. Cette lecture, interprétative, constitue le processus de contextualisation (Porquier & Py, 2004), lequel est fonction de divers « rapports à » qui entrent en jeu au moment de l'activité (Bulea & Bronckart, 2005), c'est-à-dire les manières de connaître les objets dans la situation (Charlot, 2005; Chevallard, 2003). Ces « rapports à » guident la manière de considérer ses ressources, son propre rôle d'interlocuteur dans la situation et celui d'autrui qui, en tant que destinataire, est l'évaluateur social de la pertinence, de la congruence et de l'adéquation de son activité langagière dans la situation (Bulea & Jeanneret, 2007). Les « rapports à » conduisent ainsi à attribuer la pertinence à tel facteur de la situation plutôt qu'à tel autre (Cambra Giné, 2003; Porquier & Py, 2004) dans la construction du contexte. En classe de FLEns, parce que l'élève est pluriel (Lahire, 2001), plusieurs rapports à la justification sont susceptibles de se rendre disponibles.

À côté des déterminations personnelles de l'acteur, la situation comporte « des traits objectifs, qui de manière presque irrésistible, vont imposer certaines pertinences au sujet, ou au contraire le dissuader d'en attribuer à tel ou tel autre » (Porquier & Py, 2004, p. 10), des contraintes institutionnelles par exemple. Au niveau micro, se trouvent, selon Lüdi et Py (2003), des conventions sociales, des valeurs, des habitudes et automatismes ainsi que les ressources langagières des interlocuteurs, facteurs qui déterminent le déroulement des

activités langagières dans le contexte immédiat de l'échange. Ce micro contexte est lui-même situé dans un milieu socioculturel qui l'englobe (le macro contexte), constitué des pratiques sociales (la/les langue(s) d'usage entre autres), des représentations sociales et des conventions institutionnelles (Blanchet, 2007). Dans des situations d'apprentissage à l'école, ces facteurs, contraintes et affordances externes³³(Greeno, Moore, & Smith, 1993) renvoient à des éléments des cultures éducatives, linguistiques et didactiques et à leurs pratiques très prégnantes (Castellotti & Moore, 2008; Chevallard, 2003) auxquelles l'élève se doit d'ajuster son activité. Encore ici, le caractère pluriel de l'élève peut entraîner une plus grande variété d'interprétations de ces « traits objectifs » liés à la conduite de justification attendues en classe de FLEns, traits qui sont habituellement réputés partagés par l'ensemble du groupe-classe. Les RPJ étant combinés au RIJ cela complique l'anticipation de l'interprétation que feront les élèves des situations qui commandent une telle conduite, ainsi que l'anticipation des manières d'être et de faire qu'adopteront les élèves pour justifier leurs propos

La contextualisation opérée par l'acteur de la situation immédiate, influencée par les « rapports à », va piloter l'adoption d'une certaine posture (Bucheton, 2006) en fonction de ce qu'il comprend devoir être et faire dans cette situation. Une posture est, selon Penloup, Chabanois et Joannidès (2011), une stratégie cognitive et langagière qui actualise un « rapport à », face à une tâche en situation, ou plus exactement, une manière d'agir-penser-parler (Bucheton, 2006) en situation, qu'il est possible d'associer à un type de situation institutionnalisée et, par conséquent, qu'il est possible de « relier [...] à l'appartenance socioculturelle de l'élève » (Penloup, Chabanois, & Joannidès, 2011, p. 156). Si le « rapport à » se trouve sur le plan des conceptions, des valeurs, des opinions, la posture quant à elle se situe sur le plan du faire cognitif et langagier (*Ibid.*): la relation de sens qu'engende le « rapport à » dans une situation donnée va ainsi se traduire par une posture de laquelle va potentiellement découler des manières de faire particulières.

³³ Une affordance est une capacité d'un environnement ou d'un objet à suggérer une action appropriée.

Bucheton (2006) propose une typologie des postures de scripteurs. Les postures dites « scolaires » se caractérisent par la recherche de conformité avec les règles de fonctionnement de la classe, les représentations que l'élève se fait des attentes de l'enseignant et de ses exigences. Les postures « premières » dans lesquelles les élèves se glissent en situation d'apprentissage sont identifiables par une absence de contrôle sur leur tâche d'écriture qui peut aussi se traduire par des difficultés à construire sa propre voix énonciative et par une absence de distance par rapport à son propos. Elles se révèlent aussi très proche des affects. Les postures « secondes » s'observent par un travail plus grand sur le texte (des réécritures, des insertions, etc.), une capacité à le mettre à distance, à se questionner, à tenter d'évaluer la qualité de son texte. Ainsi, ce ne serait pas tant le rapport à la justification qui peut être qualifié de scolaire, premier ou second, mais plutôt la posture qu'adopte l'élève en situation.

La contextualisation que feront les élèves des situations d'écriture de justifications qui leur seront soumises pourra alors faire entrer en jeu un certain rapport à la justification selon une certaine posture (Bucheton, 2006; Penloup & al., 2011) qui, elle, mènera l'élève à engager son activité dans le cadre d'une certaine pratique qu'il inscrira dans un certain genre et ainsi de suite (Bautier, 2002). Dès lors,

si la situation de classe est un lieu essentiel d'appropriation durable, consciente et transférable de ces compétences [langagières] (y compris, d'une façon spécifique, en contexte homoglotte dit « de langue seconde »), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer deviennent primordiales (Blanchet, 2009, n.p.).

La prise en compte du contexte est d'autant plus importante que les élèves n'ont pas accès, en situations d'écriture, à leur(s) destinataire(s) pour réguler leur activité d'écriture et élaborer leur justification. L'apprentissage de l'automédiation s'avère importante, elle va de pair avec celui de la contextualisation des situations.

3.2 La mobilisation-transformation des ressources

C'est sur la base de cette contextualisation en continu que s'organise la mobilisation des déjà-là dans le cours même de l'activité (Bulea & Jeannert, 2007; Bulea & Bronckart, 2005; Basque, 2004; Greeno, Moore & Smith, 1993). Cette mobilisation correspond à la

capacité, en situation d'agir, de retrouver et d'exploiter ces traces que les ressources, en dépit de leur re-structuration, conservent des situations d'agir antérieures qui les ont engendrées, traces qui parce qu'elles sont issues de l'agir, peuvent à tout moment y être réinjectées » (Bulea & Bronckart, 2005, p. 218).

Mobiliser, c'est remanier son expérience, c'est-à-dire retracer dans ses expériences antérieures, une solution, une réponse, une manière de faire, une connaissance pertinente dans le contexte présent (Bange, 2005 ; Dewey, 1947). Les ressources engendrées dans l'action et destinées à l'action sont réactivables lorsque certaines conditions d'existence ou d'occurrence sont reconnues par le scripteur dans d'autres situations de communication. Dans le cas qui nous concerne, on peut supposer que les ressources mobilisées par les élèves dans les situations d'écriture de justification soumises en classe de FLEns vont potentiellement refléter une plus grande diversité culturelle et linguistique, être liées à des situations plus informelles et correspondre davantage au mode oral.

La réactivation des ressources peut s'effectuer sans que l'acteur en prenne conscience : le problème se règle par des automatismes à l'aide de la mobilisation de savoirs non réfléchis. En référence à Dewey (1947), il s'agit alors d'une expérience immédiate, c'est-à-dire d'une expérience « eue » *in situ*, vécue et éprouvée, mais pas de manière consciente. L'expérience peut aussi être médiate, c'est-à-dire qu'elle est appréhendée de manière réfléchie : la personne porte son attention sur la problématique, se

la représente, l'analyse et résout le problème par l'entremise d'une prise de conscience³⁴ de la situation et de ses propres manières d'être et de faire. Elle advient lorsque la personne rencontre une situation qui présente un problème pour lequel aucune solution immédiate n'apparaît. Cette expérience médiante produit des savoirs réfléchis, que l'on pourrait qualifier de « seconds », c'est-à-dire que la personne a conceptualisés. À ces deux modes, je me permets d'ajouter l'expérience médiatisée, celle qui, réalisée par le soutien d'une médiation, peut bonifier les apprentissages.

La mobilisation-transformation des ressources ne consiste pas uniquement à les réactiver (Presseau, 2000; Tardif, 1999), mais aussi à les adapter aux contraintes de la situation présente. Cette adaptation les modifie, les nuance, les transforme, faisant ainsi évoluer le sens que leur attribue l'acteur, au gré des réutilisations (Carette & Rey, 2010 ; Bulea & Jeanneret, 2007 ; Barth, 2002). La mobilisation-transformation participe ainsi à construire des savoirs de mieux en mieux adaptés à de nouvelles pratiques ou à des pratiques plus sophistiquées. Elle entraîne ainsi une véritable restructuration de la cognition et de l'action. Suivant cette logique, plus une ressource langagière est utilisée dans des situations de communication variées, plus elle acquiert une sorte de potentialité d'utilisation, elle se diversifie et devient de plus en plus opérationnelle. Ce faisant, les « rapports à » cet objet évoluent.

3.3 Les tactiques et stratégies d'action

Pour utiliser ses ressources, élaborer sa justification et réaliser la tâche d'écriture, l'élève va mener des actions. La notion de tactique, proposée par Delamotte et Penloup (2000), permet d'éclairer quelque peu ces actions que rend possibles l'acte de compétence. Les tactiques constituent en quelque sorte des manières de s'ajuster, des réactions qui surgissent dans le cours d'une activité située. Elles sont ainsi fortement liées aux

³⁴ Vygotski (1925/1994) affirmait qu'« [a]voir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (p. 42). Autrement dit, ce qui a déjà été fait et vécu est une ressource déjà là, et la prise de conscience permet de retracer cette ressource nécessaire à une autre action semblable, tout en étant inédite.

paramètres et aux contingences des situations de communication dans l'ici et maintenant. Elles découlent potentiellement de la contextualisation qui se réalise, comme il a été mentionné plus haut, tout au long de la réalisation de la tâche. Les tactiques se distinguent des actions plus stratégiques qui sont, pour leur part, intentionnellement choisies.

Par exemple, pour ce qui concerne l'écriture de justification, on s'attend à ce que le scripteur soit proactif et stratégique en se représentant la situation de communication, en cernant bien son intention de communication et l'objet de la justification, en planifiant le contenu et l'organisation de son texte et en anticipant les réactions potentielles des destinataires. On s'attend également à ce qu'il puisse évaluer la pertinence et la recevabilité des preuves ou des raisons qui fondent son propos, tout cela de manière intentionnelle. De telles stratégies demeurent autonomes dans la mesure où elles peuvent être mobilisées dans n'importe quelle situation impliquant la justification, voire dans des situations analogues comme celles qui appellent l'explication ou l'argumentation. Les tactiques sont quant à elles locales et peu transférables à d'autres situations puisqu'elles s'inscrivent dans le moment, surgissent au gré de l'avancement de la tâche. Elles servent ainsi davantage à pallier les manques et à contourner les problèmes rencontrés au moment où ils surviennent (Delamotte & Penloup, 2000). Comme la justification constitue un nouvel objet d'apprentissage à l'écrit pour les élèves, il se peut que leurs manières d'élaborer des justifications à l'écrit relèvent davantage de tactiques que de stratégies.

À tout reprendre, c'est en fonction de la contextualisation qu'effectue l'élève de la situation qu'il va faire entrer en jeu un RPJ plutôt qu'un autre dans une certaine posture. Cette posture va le mener à mobiliser certaines ressources et à élaborer sa justification en effectuant certaines actions plus ou moins stratégiques ou tactiques. Son RPJ va guider le choix d'un certain investissement en tant qu'énonciateur et de certaines mises en œuvre linguistiques (Bautier, 2002) plutôt que d'autres.

4. LE CHAMP D'INVESTIGATION ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente recherche investigate « les manières dont une partie – et une partie seulement – des expériences passées incorporées est mobilisée, convoquée, réveillée [dans une situation donnée] » (Lahire, 2001, p. 88). Ce déjà-là concerne spécifiquement les RPJ et les tactiques des élèves en matière de justification. À la lumière des assises conceptuelles qui viennent d'être présentées, il est permis de penser que les élèves possèdent un RPJ pluriel et adoptent des tactiques variables en fonction des situations rencontrées (Delcambre & Reuter, 2002b; Dezutter & Doré, 2004). Il faut alors considérer la pluralité des RPJ et des tactiques comme étant constitutive des conceptions et des potentialités langagières des élèves (Sabatier, 2008) en matière de justification à l'écrit que l'acte de compétence va mobiliser. Cet acte, parce qu'il est en soi inobservable, ne peut être étudié que par l'entremise de ses actualisations que sont les pratiques ou les activités selon l'ancrage conceptuel que l'on souhaite adopter.

Penser l'écriture de justifications en termes d'activité, c'est s'intéresser à ce qu'un scripteur fait lorsqu'il justifie par écrit dans une situation donnée. Sans s'ancrer strictement dans la théorie de l'action de A.-N. Léontiev inscrite dans le paradigme socioculturel de L.-S. Vygotski, à partir duquel Bronckart a développé l'approche interactionniste sociodiscursive (1996, 2005), on peut concevoir l'activité d'écriture comme « tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche » (Reuter et *al.*, 2007, p. 11). Ici, l'activité toujours inédite et située concerne à la fois les conceptions, les valeurs, les motivations, les connaissances tout autant que les opérations langagières et cognitives, les interactions et les actions physiques menées par le scripteur pour réaliser une tâche. Cette conception permet d'envisager l'agir d'un scripteur dans une situation donnée et vise, entre autres, à comprendre les déterminations cognitives, affectives et socioculturelles qui l'amènent à réaliser son activité de la manière dont il s'y prend et à adopter une certaine posture énonciative nécessaire à l'atteinte de son but (Bronckart, 1996; Dabène, 1991). L'investigation de l'écriture de justification en terme d'activité révèle ainsi sa dimension personnelle : ce qu'un scripteur fait pour justifier à l'écrit, pourquoi et comment il le fait.

Penser l'écriture de justifications en termes de pratique c'est l'appréhender par le biais des déterminations sociales, historiques et institutionnelles qui caractérisent cet agir (Bautier, 1998). Dans sa dimension sociale, une pratique renvoie à un type de situations ou à des circonstances analogues qui appellent certaines manières de faire, associées à un certain groupe envisagé alors selon le statut et le rôle particuliers des acteurs dans ce type de situations. Une pratique renferme également une dimension historique (on pourrait dire évolutive) et institutionnelle (on pourrait dire culturelle). Elle a été développée par les membres d'une institution à travers le temps pour répondre à des besoins spécifiques de cet espace socio-institutionnel (Chevallard, 2003). On pensera aux institutions que sont l'école ainsi que la famille, mais aussi à la période de l'adolescence³⁵, aux cercles d'amis, aux différentes communautés culturelles, etc. Ces institutions organisent l'élaboration des pratiques selon certains facteurs : la finalité de la pratique, sa légalité, c'est-à-dire son caractère prescrit, toléré ou proscrit par l'institution, les relations scripteur – lecteur, les procédures et produits attendus (Reuter, 2000). À l'école, on écrit des justifications pour montrer ce que l'on a compris, pour appuyer ses propos ou pour être évalué. L'élève est placé dans une relation hiérarchique avec l'enseignant, souvent seul évaluateur de ses écrits. On y impose certaines procédures, certains outils, supports et types d'écrits proprement scolaires. Ailleurs, en d'autres circonstances, les pratiques de justification suivront d'autres règles et adopteront les formes propres à ces institutions.

L'écriture de justifications par des élèves du secondaire peut ainsi être considérée comme une pratique ou comme une activité langagière : en tant que pratique, elle permet d'être envisagée selon ses caractéristiques sociologiques, marquées historiquement et culturellement, légitimant certaines manières de faire institutionnalisées, certaines formes particulières. Les pratiques entraînent à considérer le scripteur selon le statut et le rôle qu'il joue dans des situations, autrement dit comme un acteur social (Bautier, 1998). En tant qu'activité, l'écriture de justifications permet de focaliser sur ce qui se passe cognitivement

³⁵ Penloup (1999) a montré l'ampleur et la diversité des pratiques d'écriture extrascolaires des adolescents. Elle et ses collaborateurs ont recensé 32 pratiques différentes et ont montré que c'est entre 11 et 15 ans que les jeunes s'adonnent le plus à de telles pratiques extrascolaires d'écriture.

et physiquement et se joue affectivement et socioculturellement chez le scripteur au cours de l'écriture d'une justification, dans une situation donnée. De mon point de vue, activité et pratique sont les deux faces d'une même médaille : l'une permet la focale plus personnelle, l'autre la focale sociale, leur union donne accès à ce qu'un acteur fait, comment et pourquoi il le fait lorsqu'il communique et apprend.

Pour mieux comprendre ce qui entre en jeu lors de l'écriture de justifications (et plus largement lors de l'apprentissage de l'écriture de justification), je vais d'une part explorer ce qui est issu de l'expérience passée relativement à la conduite de justification (en particulier les RPJ) et d'autre part tenter de saisir ce qui se passe au moment de la réalisation d'une tâche d'écriture de justification en classe de FLEns (en particulier les tactiques). Les rapports à la justification vont pouvoir être dégagés par l'évocation de diverses pratiques de justification dont les élèves ont fait l'expérience dans diverses situations rencontrées à l'école et ailleurs, à l'oral comme à l'écrit. Les tactiques d'élaboration d'une justification vont pouvoir être mieux connues par l'explicitation d'une activité scripturale de justification réalisée en classe de FLEns. Dès lors, deux objectifs spécifiques se précisent :

- 1- Dégager les rapports à la justification acquis en classe de français et ailleurs par des élèves plurilingues;
- 2- Décrire les tactiques d'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques chez des élèves plurilingues.

Ces deux objectifs me permettront d'atteindre l'objectif général de recherche suivant :

Comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire fréquentant la classe de FLEns, les rapports à la justification acquis à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications.

Le chapitre suivant explicitera la stratégie méthodologique que j'ai adoptée pour répondre aux objectifs qui viennent d'être fixés.

TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'adéquation entre la problématique de la recherche, les assises conceptuelles et la méthodologie garantit la qualité, l'intérêt et l'impact d'une recherche (Paillé & Mucchielli, 2008). Rendre compte de cette adéquation demande de mettre en exergue les liens logiques qui tissent la cohérence interne du travail présenté, de sa problématique jusqu'aux choix épistémologiques et méthodologiques et au-delà. Ce chapitre sert à présenter la nature ainsi que la posture de recherche adoptées, à décrire les méthodes de recueil et d'analyses utilisées, et à traiter de la question de la scientificité des résultats, le tout de manière à donner accès au « point de vue, scientifiquement construit, à partir duquel on énonce des résultats » (Lahire, 1993, p. 12).

1. LA NATURE DE LA RECHERCHE

Selon Barré-De Miniac (2011), pour que le « rapport à » devienne une notion utile en didactique, il convient de « centrer les investigations sur le pôle élève du triangle didactique [et] d'adopter une démarche qualitative, relevant d'une approche compréhensive et empruntée à l'anthropologie » (p. 177). De leur côté, Delamotte et Penloup (2000) rejoignent cette vision des choses en proposant d'élaborer une didactique centrée sur l'apprenant et ses pratiques, à partir de recherches qualitatives sollicitant non pas l'explication, mais plutôt « l'explicitation de manières de faire composant une culture, de modèles d'action caractérisant des usages » (p. 46). Cette stratégie repose sur le principe de la capacité d'un acteur à raconter ses expériences, c'est-à-dire « à évoquer ce qu'il fait, pense, ressent [...] ainsi qu'à analyser ce que représente pour lui l'acte [évoqué] » (Delamotte & Penloup, 2000, p. 41). Pour mieux saisir ces phénomènes humains que sont les « rapports à » et les pratiques d'écriture, ces chercheuses ont placé le témoignage des élèves au cœur de leur stratégie de recherche.

Cette recherche cherche à mieux comprendre comment le rapport à la justification entre en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications, et, par conséquent, lors de l'apprentissage (Porquier & Py, 2004), ce, du point de vue de l'élève lui-même. Ainsi, le recueil de données d'entretien constitue le pivot de la stratégie méthodologique adoptée ici, et la source principale des données de recherche. Elle va conduire, en toute cohérence, vers une démarche d'analyse inductive qui s'inscrit dans la tradition de la méthodologie de la théorie ancrée. En somme, il s'agit d'une enquête exploratoire de nature qualitative et compréhensive (RQ-C) (Glaser & Strauss, 2010; Karsenti & Savoie Zajc, 2004; Laperrière, 1997b; Paillé & Mucchielli, 2008; Savoie-Zajc, 2007) qui propose de donner la parole aux jeunes et d'analyser, sans *a priori* et de manière comparative, l'expérience d'apprentissage de l'écriture de justifications chez des élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire québécois, fréquentant la classe de FLEns.

1.1 L'épistémologie compréhensive

Plus qu'une approche méthodologique, la recherche qualitative dite « compréhensive » est en fait une prise de position épistémologique. Elle engage un type particulier de rapport au monde, aux personnes qui participent aux recherches et à la scientificité des théories qu'elle génère (Mucchielli, 2011). Cette approche postule une distinction fondamentalement entre les phénomènes naturels et physiques, qui ne seront jamais saisissables que de l'extérieur, et les phénomènes humains et sociaux intrinsèquement subjectifs. Pour Schutz, « [n]otre monde, qui est un monde interpersonnel et social, est expérimenté, dès le début, comme un monde ayant un sens. Il s'ensuit donc que cette connaissance expérientielle de tout ce qui touche mes semblables est radicalement différente de la connaissance concernant les objets physiques du monde » (*dans* Mucchielli, 2011, p. 25). Les phénomènes humains et sociaux sont en effet expérimentés³⁶, vécus, ils sont aussi porteurs de significations et de sens produits et véhiculés par les acteurs à travers leurs interactions toujours contextualisées. Il s'ensuit une complexité considérable des

³⁶ « Expérientier » est un néologisme proposé par Vermersch (1996) pour distinguer le fait de réaliser des expériences (expérimenter) de celui de faire l'expérience de quelque chose.

phénomènes humains qui nécessite, selon Dilthey (*dans* Mucchielli, 2011), la prise en compte des éléments innombrables du contexte dans lequel est apparu, pour une personne ou un groupe de personnes, le phénomène étudié. Ces éléments ne peuvent être isolés puisqu'ils sont inextricablement liés les uns aux autres et ont conduit au sens construit par les acteurs. Le chercheur compréhensif se donne ainsi comme projet de comprendre les phénomènes humains par la saisie du sens que leur attribuent les acteurs en fonction des contextes où ils apparaissent plutôt que de les expliquer par la vérification (Karsenti & Savoie Zajc, 2004; Paillé & Mucchielli, 2008).

Pour faire cela, le chercheur compréhensif va s'efforcer de mettre en veilleuse³⁷ ses propres présupposés et référents conceptuels, culturels et expérientiels de manière à accueillir et à saisir le vécu des acteurs de leur point de vue. L'approche compréhensive postule en effet que le chercheur est en mesure de « pénétrer le vécu et le ressenti des participants » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 29), puisque l'homme est apte à l'empathie et qu'il a la capacité de se mettre à la place de ses semblables. Mais, parce que les êtres humains (dont les chercheurs) n'échappent pas à leur essence et sont empreints de représentations, de perceptions, de valeurs, de croyances constitutives de leur vision du monde et des phénomènes humains et sociaux, la compréhension (même scientifique) passe inévitablement par le filtre de ces représentations (Beauvais, 2007; De Lavergne, 2007). Weber (1965, *dans* Mucchielli, 2011) va d'ailleurs indiquer que l'élaboration des modèles émergeant du travail du chercheur compréhensif va nécessairement impliquer la sélection d'éléments normalement présents dans les phénomènes humains infiniment complexes et variables. Les modèles qu'il élabore sont fonction de ses intérêts, de ses « idées et des valeurs culturelles avec lesquelles il aborde la réalité concrète » (p. 25). Ainsi, une tension s'exerce entre l'importance d'une mise entre parenthèses des présupposés pour accueillir le vécu de l'autre et tenter de le comprendre sans *aprioris* et la nécessaire prise en compte de

³⁷ Pour Husserl (*dans* Mucchielli, 2011), expliquer c'est juger d'un phénomène à partir de connaissances acquises ce qui provoque une réification des concepts et inhibe la découverte substantive des phénomènes humains tels qu'ils apparaissent dans la réalité des acteurs, d'où la nécessité d'une mise entre parenthèse (ou époque).

ce que Paillé et Mucchielli (2008) appellent le cadrage de la recherche : la perspective, limitée et orientée, à travers laquelle le chercheur appréhende son objet d'étude.

Partant de ces postulats, l'exercice du chercheur qualitatif-compréhensif consiste à élaborer des descriptions ou des théorisations, ce que j'appelle pour ma part des propositions de sens, scientifiquement recevables : à partir de la saisie en compréhension de la réalité des acteurs, l'exercice consiste à décrire les phénomènes, « à mettre les phénomènes en relation avec d'autres [ainsi qu'à] construire des ensembles dans lesquels les phénomènes prennent sens » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 33). Pour ce faire, le chercheur s'inscrivant dans le paradigme de la RQ-C reste près du contexte et cherche le contact avec un nombre souvent limité d'acteurs dont il vise à comprendre le vécu en profondeur. Son travail ne peut se faire qu'à partir de la construction d'une problématique large et ouverte ainsi que d'une méthodologie souple et adaptable. S'il produit des théories considérées souvent comme restreintes et non généralisables, celles-ci gagnent toutefois en nuance et en profondeur (Deslauriers & Kérisit, 1997).

1.2 La théorie ancrée

La stratégie méthodologique adoptée dans cette recherche hérite des principes fondamentaux de la *Grounded Theory*, développée dans les années 60 par les sociologues américains B. Glaser et A. Strauss, chercheurs à l'Université de Chicago. Dans l'introduction de leur ouvrage traduit en français et publié en 2010, *La découverte de la théorie ancrée*, Paillé spécifie que cette méthodologie demande « une posture radicale d'enquête empirico-inductive vouée stratégiquement et méthodologiquement à la construction rigoureuse de théories ancrées dans la production et l'analyse progressives de données de terrain » (p. 24) afin de comprendre une réalité locale et contextualisée. Pour Paillé (*Ibid.*), une telle méthodologie s'inscrit dans la « matrice conceptuelle » de l'interactionnisme puisque « la sensibilité interactionniste va de pair avec une écoute et une observation de l'autre et de ses catégories propres, dans son univers d'interactions, selon une logique qui est à découvrir et non à vérifier » (p. 27). Et comme l'interactionnisme,

toujours selon Paillé (*Ibid.*), s'inscrit dans le sillage du pragmatisme américain (je pense en particulier aux contributions des philosophes J. Dewey ainsi que de W. James), la méthodologie de l'enquête par théorie ancrée va redonner à l'expérience vécue, c'est-à-dire éprouvée et effectuée, un rôle central pour comprendre le monde.

Le processus de théorisation ancrée vise à théoriser scientifiquement la réalité « ordinaire » en adoptant une méthode d'enquête caractérisée par : 1- une immersion relativement prolongée sur le terrain d'investigation; 2- des aller-retour entre ce terrain d'où proviennent les données et des phases d'analyse inductive; 3- l'adoption d'une logique d'analyse par comparaison de cas qui mène à des ajustements lors de phases de recueil subséquentes; 4- le passage graduel de la théorie substantive (ou restreinte) initiale à la théorie formelle (issue de la synthèse de théories substantives) (Glaser & Strauss, 2010; Karsenti & Savoie Zajc, 2004; Laperrière, 1997a; Paillé & Mucchielli, 2008). L'élaboration d'une théorie ancrée correspond ainsi à un véritable programme de recherche pouvant durer des années. Les propositions théoriques qui seront énoncées dans la présente recherche correspondent à la production d'une théorie « substantive », ou plus exactement d'une proposition de sens à caractère théorique émergée d'un contexte assez circonscrit, se déroulant sur un laps de temps relativement court et impliquant quelques participants ayant des caractéristiques assez semblables (Glaser & Strauss, 2010; Savoie-Zajc, 2007).

S'il s'agit en substance d'étudier un problème de recherche issu d'une réalité à partir de diverses données empiriques soigneusement choisies tels que des témoignages, des observations ciblées et des documents écrits, données desquelles émergent des conclusions, il n'existe pas, comme le précisent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983), de modèle d'enquête unique, validé et balisé. Tout reste à dire sur le « *mode de fabrication* de ces produits [que sont les résultats d'une enquête] » (Lahire, 1993, p. 11), ce que je vais maintenant préciser.

1.3 L'enquête

L'enquête menée porte sur l'apprentissage de l'écriture de justifications en classe de FLEns, plus spécifiquement sur la manière avec laquelle le RPJ entre en jeu au cours de pratiques d'écriture de justifications. Elle s'inscrit dans la discipline de la didactique des langues, en particulier, celles du français langue d'enseignement. Elle s'ancre plus profondément dans une perspective anthropologique de la cognition puisqu'elle « s'attache à l'étude des fondements cognitifs de l'expérience. Son objet est non seulement ce qu'un acteur fait, mais aussi les connaissances qu'il met en œuvre lors de son activité et qui sont largement implicites, pré-réfléchies » (Rix & Biache, 2004, p. 364), toujours marquées historiquement et culturellement.

1.3.1 *Les phases de l'enquête*

L'enquête a eu lieu dans une école secondaire du sud-ouest de Montréal, en deux phases d'une durée d'un mois chacune : une phase préexploratoire (hors recherche) au printemps 2011 et une phase exploratoire de recherche au printemps 2012. La phase préexploratoire pour laquelle j'ai demandé et obtenu un certificat d'éthique (voir l'annexe A) poursuivait deux objectifs : 1- mettre la méthode d'entretien retenue à l'épreuve auprès d'adolescents de 12-13 ans et; 2- développer mes compétences à mener de tels entretiens. Elle a été menée dans une classe de FLEns de 2^e secondaire au cours d'une situation didactique d'une durée de trois semaines portant sur la justification orale et écrite. Les élèves de la classe devaient explorer une thématique afin de préparer une discussion et d'y prendre part, après quoi ils devaient produire un dépliant faisant la promotion de leur vision liée à la thématique étudiée. Il m'a été possible d'enregistrer la discussion ayant eu lieu en classe entre trois élèves, de mener un entretien auprès de chacun d'eux et de recueillir leurs écrits intermédiaires et finaux.

Pour vérifier la pertinence et la faisabilité de la méthode d'entretien auprès d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire (1^{er} objectif) ainsi que pour développer mes compétences à en

tenir auprès d'adolescents (2^e objectif), j'ai réalisé une analyse évaluative de mes verbatims et de ceux des trois élèves rencontrés. J'ai ensuite soumis cette analyse à un expert de la méthode d'entretien, le Pr Maurice Legault de l'Université Laval, qui l'a commentée. Il est apparu que ce type d'entretien convenait à des élèves du 1^{er} cycle secondaire et que ma performance convenait aux objectifs de ma recherche. Cette étape m'aura de surcroît permis de mettre au point mon guide d'entretien (annexe B), d'ajuster certains aspects logistiques liés à son déroulement, ainsi que de cibler les aspects techniques à retravailler pour mener encore mieux les entretiens. L'étape exploratoire de recherche a donc pu bénéficier de ces ajustements. Elle a eu lieu dans la même école du 2 au 27 avril 2012, avec l'autorisation du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke (annexe A), celle du Secrétariat général de la CS participante ainsi que celles des parents et des élèves participants.

J'ai assisté à quatre situations didactiques portant sur l'apprentissage et l'évaluation de l'écriture de justification totalisant 21 leçons de 75 minutes. Des notes de terrains et des documents (matériel didactique et productions intermédiaires et finales d'élèves) ont été recueillis dans chacune des classes visitées. Les 15 entretiens (cinq dans chacune des classes) ont été réalisés après la situation didactique. Ce sont les données de la phase exploratoire qui ont été utilisées aux fins d'analyse et de production des résultats, mais certains extraits des témoignages recueillis durant la phase préexploratoire ont été pris en compte lorsqu'ils revêtaient un caractère inédit, lorsqu'ils permettaient de nuancer les résultats de la phase exploratoire ou lorsqu'ils les clarifiaient. Une indication claire est alors donnée dans la présentation des résultats pour indiquer qu'il s'agit d'extraits de la phase préexploratoire.

1.3.2 Le milieu de recherche

Depuis 1977, les élèves québécois ont l'obligation de fréquenter l'école francophone jusqu'au terme de leurs études secondaires. Cette disposition de la loi sur l'instruction publique (LIP) s'applique aux deux secteurs d'enseignement public et privé

subventionnés par l'état, exception faite des élèves que l'ont considèrent comme des « ayant droit »³⁸. Or, l'île de Montréal accueille près du deux tiers (62,4 %) des immigrants admis au Québec (MICC, 2011). En 2011, 42 % des élèves montréalais n'avaient ni le français, ni l'anglais comme langue première. Dans 172 écoles montréalaises francophones (sur 285 au total), on compte plus de 50 % d'élèves « issus d'autres cultures » (CGTSIM, 2012, p. 1).

La commission scolaire francophone (CS) partenaire de cette recherche dessert une population étudiante au secteur des jeunes³⁹ de près de 25 000 élèves répartis dans 61 écoles primaires et 13 écoles secondaires. Selon les données recueillies dans son *Plan stratégique 2010-2014* (CSMB, 2009), cette CS a observé une décroissance de 4,3 % du nombre de ses élèves nés au Québec, passant de 73,9 % en 2005 à 69,6 % en 2010.

Cette même année, 30,4 % des élèves fréquentant cette CS étaient nés à l'étranger :

Europe	Extrême Orient	Proche et Moyen-Orient	Amérique du Sud	Afrique du Nord	Autres régions du monde
5,5 %	4,8 %	4,9 %	4,7 %	3,5 %	7,0 %

Tableau 1 - Lieux de naissance et proportion des élèves nés hors Québec (Données issues du Plan stratégique 2009 de la CS)

³⁸ Il existe au Québec un réseau scolaire anglophone offrant un enseignement bilingue (français – anglais), ce qui n'est pas le cas pour le réseau francophone où l'enseignement est dispensé en français. L'élève québécois peut choisir de fréquenter une école du réseau anglophone s'il est considéré comme un « ayant droit » c'est-à-dire :

1. s'il a reçu, en anglais, la majeure partie de son enseignement primaire ou secondaire **au Canada**;
2. ou si son frère ou sa sœur a reçu la majorité de son enseignement primaire ou secondaire en anglais **au Canada**;
3. ou si son père ou sa mère a reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais **au Canada**;
4. s'il est l'enfant d'un parent qui a fréquenté l'école **au Québec** après le 26 août 1977 et qui aurait pu être déclaré admissible à l'enseignement en anglais à cette époque (MÉLS, 2008a).

Conséquemment, les élèves arrivés au Québec avec leurs parents, les élèves nés au Québec de parents immigrants ou les élèves francophones originaires du Québec fréquentent obligatoirement le réseau scolaire francophone.

³⁹ Le « secteur des jeunes » désigne les ordres de scolarisation obligatoire (6 à 16 ans).

En 2009-2010, 56,9 % des élèves inscrits à cette CS avaient une ou des langues premières autres que le français, ce qui constitue une chute de 7,8 % d'élèves francophones depuis cinq ans. Le tableau 2 présente la proportion des diverses langues premières parlées par ces élèves (CSMB, 2009).

Anglais ⁴⁰	Arabe	Espagnol	Chinois ⁴¹	70 autres langues
11, 5%	10, 8%	6, 7%	3, 9%	24%

Tableau 2 - Proportion des principales langues premières des élèves de la CS

Toujours selon le plan stratégique de la CS, en 2007-2008, la proportion des élèves ayant fréquenté la classe d'Intégration linguistique scolaire et sociale (ILSS⁴²) au primaire était de 33,6 % et de 10,7 % au secondaire.

Un rang décile est utilisé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour classer les écoles sur une échelle allant de un à 10, un correspondant à l'indice le moins défavorisé et 10 au plus défavorisé. L'école qui constitue le milieu de cette recherche recevait en 2011 un rang décile de sept sur 10 comme Indice de milieu socioéconomique (IMSE) et de neuf sur 10 comme Indice du seuil de faible revenu (SFR)⁴³. Ainsi peut-on constater que cette école est assez défavorisée. Selon les données du Comité de gestion de

⁴⁰ Notons que les élèves provenant de la communauté anglophone originaire du Québec ayant choisi le réseau francophone sont représentés dans ces chiffres.

⁴¹ Ces chiffres proviennent des documents d'information produits par la CS et ne permettent pas de déterminer la proportion de chaque langue « chinoise » parlée par ces familles.

⁴² La classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) (MÉLS, 2009b) accueille les élèves nouveaux arrivants ne s'exprimant pas en français. Ces classes ont un programme spécifique qui vise le développement de trois compétences : « Communiquer oralement », « Lire et écrire » et « S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise ».

⁴³ L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Le SFR, correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (MÉLS, 2011a).

la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM, 2012), cette école comptait 1573 élèves inscrits. De ce nombre, 60,9 % sont nés au Québec contre 39,1 % nés ailleurs au Canada (10 élèves) ou à l'étranger. Aussi, 31,85 % des élèves inscrits dans cette école ont deux parents nés au Québec, 6,93 % ont un parent né au Québec et 59,25 % n'ont aucun parent né au Québec. La proportion des langues premières et parlées à la maison est présentée dans le tableau ci-dessous :

Langues	Maternelle	Parlée à la maison
Français	41,06% (646)	49,14% (773)
Anglais	11,63% (183)	13,47% (212)
Autres ⁴⁴	47,29% (744)	37,38% (588)

Tableau 3 - Proportion des langues maternelles et parlées à la maison

1.3.3 Les classes visitées

Trois enseignants de FLEns de cette école se sont portés volontaires pour m'accueillir dans l'un de leurs groupes-classes : Antoine⁴⁵, l'enseignant de 2^e secondaire ayant participé à la phase préexploratoire de recherche, ainsi que deux autres enseignantes, Josée, enseignante de 1^{re} secondaire et Élise enseignante de 2^e secondaire.

Les groupes-classes ont été déterminés sur la base de deux critères : 1- il devait s'agir de classes « ordinaires » et non à des classes d'adaptation scolaire ; 2- il devait y avoir absence de conflit d'horaire entre les trois groupes sélectionnés de manière à pouvoir assister à toutes les leçons des situations didactiques à observer.

La classe de Josée de 1^{re} secondaire comptait 32 élèves, dont 14 garçons et 18 filles, qui cumulent une moyenne disciplinaire⁴⁶ de 80 % au moment de la collecte de données, le plus faible résultat étant 61 % (élève franco-québécois) et le plus fort, 95 %

⁴⁴ Parmi les « autres langues », on compte 106 différentes langues premières et 80 langues parlées à la maison.

⁴⁵ Il s'agit d'un prénom d'emprunt pour désigner cet enseignant tout comme « Josée » et « Élise » (voir plus loin) désignent les deux enseignantes.

⁴⁶ Il n'a pas été possible d'obtenir la note moyenne en écriture pour cette classe.

(élève mexicaine). Ces élèves sont inscrits au Programme d'éducation internationale (PEI). Les élèves de ce programme sont choisis en fonction de leur intérêt pour l'implication citoyenne, de leur motivation pour l'école et de leurs résultats académiques. Il faut toutefois noter que, vu l'indice élevé de défavorisation, les critères de sélection des élèves du PEI ont été adaptés par l'équipe-école. On demande aux élèves d'obtenir la note de passage (60 %) dans toutes les disciplines, ce qui contingente très peu l'accès à ce programme.

La classe d'Antoine comptait 33 élèves dont 6 filles et 27 garçons. Il s'agit d'une classe de 2^e secondaire regroupant des élèves du profil sport-études. Les élèves de ce profil sont choisis d'abord pour leurs aptitudes sportives. Les résultats académiques ne sont que partiellement pris en compte, plusieurs élèves recevant un encadrement visant à assurer leur réussite (suivi comportemental quotidien, rencontre de récupération obligatoire, etc.). Ce groupe cumulait une moyenne de 65 % en écriture au moment de la collecte de données. Les résultats en français des élèves interviewés allaient de 68 % (élève burundaise) à 83 % (élève algérien).

Quant à la classe d'Élise, il s'agit d'une classe de 2^e secondaire comptant 32 élèves, dont 12 filles et 20 garçons, qui cumulent une moyenne de 73 % en écriture au moment de la collecte de données, le plus faible résultat étant, chez les élèves interviewés, de 70 % (élève d'origine⁴⁷ asiatique) et le plus fort, de 90 % (élève camerounaise). Ces élèves sont également inscrits au PEI selon les mêmes critères que ceux énoncés pour les élèves de 1^{re} secondaire.

1.3.4 Les participants à la recherche

Dans toute enquête de terrain, le chercheur fixe les critères de sélection des participants en fonction du cadrage et des questions de sa recherche (Glaser & Strauss, 2010; Karsenti & Savoie Zajc, 2004; Pires, 1997). Dans le cas d'une méthodologie par

⁴⁷ Le terme « origine » réfère au lieu de naissance des parents. L'élève en question est née au Québec de parents vietnamien pour l'un et cambodgien pour l'autre.

théorie ancrée, le chercheur réévalue et peut modifier d'un cycle de visite de terrain à l'autre ses critères en fonction des analyses réalisées et de l'évolution de ses questions de recherche. Dans le cas présent, l'étape préexploratoire a permis de préciser ces critères. Les élèves de la phase exploratoire ont été choisis avec la participation des enseignants en fonction de critères homogénéisants (Pires, 1997), c'est-à-dire permettant de choisir des participants ayant des caractéristiques de base communes :

Critères d'homogénéisation externe :	
▪	Élèves fréquentant la classe ordinaire de FLEns depuis au moins 2 ans (ce critère permet de s'assurer d'une certaine expérience de l'élève en ce qui a trait à la culture de la classe « ordinaire »);
▪	Élèves dont la maîtrise du français est jugée suffisante pour atteindre les exigences du cours de FLEns (ce critère permet d'éviter d'inclure des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi que certains retards scolaires);
▪	Élèves recourant à l'oral en français avec une certaine aisance lors d'échanges informels avec l'enseignant et/ou en sous-groupe (ce critère permet d'approcher des élèves pour lesquels l'expression orale est aisée. Il faut souligner que les élèves pouvaient faire usage de mots ou d'expressions en langue première au besoin de manière à faciliter l'expression de ce qu'ils souhaitaient évoquer);
▪	Élèves disant avoir la maîtrise fonctionnelle d'au moins deux langues dans des contextes sociaux ou familiaux, à l'oral; (ce critère révèle leur plurilinguisme);
▪	Élèves se disant volontaires pour participer à un entretien et fournir les traces écrites du projet d'écriture (ce critère cible les élèves volontaires).

Tableau 4 - Critères de l'échantillonnage externe

À partir d'une première sélection, les 15 élèves participants ont été sélectionnés selon des critères permettant de diversifier l'échantillon (Pires, 1997) sur divers plans :

Critères de diversification interne	
Langue première	
▪ Sept élèves ont le français (québécois ou autre) comme langue première	Huit élèves n'ont pas le français comme langue première
Lieu de naissance	
▪ Huit élèves sont nés au Québec	Sept élèves sont nés hors Québec
Genre	
▪ Huit garçons	Sept filles
Niveau scolaire	
▪ Cinq élèves de 1 ^{re} secondaire / une classe	Dix élèves de 2 ^e secondaire / deux classes

Tableau 5 - Critères de l'échantillonnage interne

Ce groupe de participants ne peut prétendre à la représentativité, ce n'est d'ailleurs pas la logique interne de la recherche. L'émergence d'une théorie substantive requiert néanmoins une certaine diversification des participants de manière à mettre à l'épreuve les catégories conceptualisées ainsi qu'à pouvoir recourir au principe de saturation théorique (Glaser & Strauss, 2010; Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007), ce que j'ai pu atteindre pour la plupart des catégories malgré le nombre restreint de participants.

2. LE RECUEIL DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Au début des années 80, les psycholinguistes cognitivistes américains J.-R. Hayes et L.-S. Flower se sont intéressés aux processus cognitifs pouvant être impliqués dans l'acte d'écrire. Les données issues de l'observation du comportement ou de diverses mesures et

évaluations des performances ne révélant que de manière indirecte et partielle les processus mentaux mis en œuvre lors d'une telle activité, ces chercheurs ont eu recours à une technique de verbalisation utilisée à l'époque en sciences cognitives dans des recherches portant sur la résolution de problèmes : la technique du *think aloud*. Une telle technique a été mise au point pour accéder à ce qui se passe « dans la tête » des sujets au moment de réaliser une tâche, demeurant toutefois un pis-aller méthodologique selon le paradigme cognitiviste dominant à l'époque dans ce champ de recherche.

Depuis, l'étude de l'activité humaine a gagné en intérêt chez des chercheurs qui s'intéressent à mieux comprendre comment une personne s'y prend pour accomplir des actions ou pourquoi elle adopte certaines pratiques. Pour mieux saisir ces phénomènes humains que sont les pratiques et les activités, ces chercheurs se sont intéressés à ce que fait, vit et éprouve un acteur selon son point de vue. L'entretien devient alors incontournable et l'approche qualitative – compréhensive, en raison de ses postulats, a permis à des chercheurs de développer des méthodes d'entretien qui placent le point de vue des acteurs au cœur de la stratégie de recherche.

2.1 Un entretien centré sur le vécu et l'expérience

Après une recension de méthodes et techniques d'entretien centré sur l'action et une étude approfondie de leurs limites et de leur potentiel (voir à cet effet Forget, 2013⁴⁸; Forget & Paillé, 2012), j'ai choisi de construire un guide d'entretien autour de la méthode de l'entretien d'explicitation (EdE) (Maurel & Vermersch, 1997; Vermersch, 2006). Cette méthode me donnant accès à ce qu'un élève fait, vit et éprouve lorsqu'il rédige une justification, les données recueillies m'ont permis de décrire l'élaboration d'une

⁴⁸ Un examen attentif d'une quinzaine de méthodes et de techniques de verbalisation de l'action a été réalisé dans le cadre de l'examen général. Un article découlant de cet exercice a été publié en 2013 dans la revue *Recherche qualitative*. J'y présente ces méthodes et techniques selon un regroupement par épistémologie de laquelle elles sont issues. Je compare la conception de la conscience véhiculée dans chacune des épistémologies et j'y discute la nature des données qu'elles prétendent produire, leurs avantages et limites.

justification écrite d'élèves plurilingues dans le cadre d'une situation scolaire d'écriture (objectif 2 de la recherche).

Pour dégager les rapports à la justification d'élèves plurilingues, acquis en classe de français et ailleurs (objectif 1), il me fallait cette fois accéder à diverses expériences de pratiques de justification vécues par ces jeunes, ainsi qu'à leurs perceptions, représentations, opinions et jugements, et états affectifs relatifs à ces expériences. Je me suis alors inspirée de la méthode des récits de pratiques (Bertaux, 2005) que j'ai utilisée pour exploiter de manière plus systématique la première phase de l'EdE qui consiste à guider l'évocation d'une expérience. Le recours à ces deux méthodes m'a permis d'explorer l'expérience de la justification chez les jeunes participants dans sa globalité, son unicité et son historicité (Desmarais, 2009; Dewey, 1947) et de mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues, les rapports à la justification acquis à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications en classe de FLEns (objectif général).

2.1.1 L'entretien d'explicitation

La méthode de l'entretien d'explicitation a été développée par Vermersch (1996) et ses collaborateurs en appui à la fois sur les travaux de J. Piaget, sur ceux de J.-P. Sartre, sur les fondements épistémologiques de la phénoménologie de E. Husserl ainsi que sur ceux de la branche de la psychologie intéressée par la face privée du psychisme. Cette approche psychophénoménologique a pour objet l'étude rigoureuse de la « pensée privée ». Elle a plus précisément pour objectif de « développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description » (Maurel, 2008, p. 3).

L'entretien d'explicitation vise une description aussi fine et soignée que possible d'une activité passée en s'appuyant sur le seul soutien mnésique. Il a ainsi l'avantage de ne pas perturber l'activité au moment de sa réalisation par des appareillages par exemple. Le

but principal de ce type d'entretien pour la recherche consiste à s'informer à la fois de ce qui s'est réellement passé et a réellement été vécu et éprouvé du point de vue de l'acteur au cours de l'une de ses activités, et de faire émerger les connaissances implicites inscrites dans son activité ou son vécu (Borde, 2009; Maurel, 2008; Vermersch, 1996). Cela pose des défis de taille qu'il ne faut pas négliger. D'abord, l'action étant toujours inscrite dans un contexte qui la modère et sur lequel elle a des répercussions. Aussi, l'action « est une connaissance autonome, [elle reste] opaque à celui-là même qui l'accomplit et [renferme] un savoir pratique préréfléchi » (Vermersch, 2006, p. 32), c'est-à-dire non conscientisé en tant que connaissance représentée. Autrement dit, nous n'avons pas besoin d'avoir conscience ou de prendre conscience intellectuellement que nous savons faire quelque chose pour le faire effectivement (Gufoni, 1996; Maurice, 1996, 2006; Vermersch, 1996), c'est pourquoi l'action est difficile à verbaliser.

Conséquemment, questionner l'élève sur ce qu'il fait quand il justifie par écrit sans spécifier un moment précis, singulier et situé, sans référer à une tâche ayant eu effectivement lieu, donne accès au modèle conceptualisé d'une activité (Gufoni, 1996) ainsi qu'à son rapport à un type de pratiques et de situations (Forget & Paillé, 2012), mais pas à son vécu effectif. La conceptualisation d'une activité provient bien sûr de l'accumulation de vécus, mais elle est alors située dans l'absolu. Pour accéder au vécu d'une pratique, il faut retracer un moment précis, situé, au cours duquel l'acteur a réellement réalisé et éprouvé une telle pratique. L'entretien d'explicitation vise justement à focaliser sur un moment singulier et à soutenir l'acteur dans son effort de « ressouvenir » et de mise en mots en guidant sa prise de conscience d'un vécu passé.

Amener l'acteur à revisiter sa conscience préréfléchie demande : 1- le réfléchissement du vécu, c'est-à-dire le fait d'amener sur le plan symbolique le vécu préréfléchi tel qu'il se donne; 2- la construction d'un discours descriptif « de » l'expérience telle que vécue (non « sur » ou « à propos de » cette expérience), de manière à parvenir à 3- la constituer en tant qu'objet de connaissance. Cet acte de conscience produit bien sûr une représentation par le simple fait de mettre en mots le vécu et l'action. Mais,

cette représentation discursive provenant d'un vécu singulier, situé et sensoriel correspond au plus près de ce que l'élève a fait, lorsqu'il a fait ce qu'il a fait.

2.1.1.1 Les étapes d'un entretien d'explicitation

Mener un entretien d'explicitation consiste en quelque sorte à amener le participant à ouvrir des poupées russes, chacune correspondant à un niveau du vécu d'une expérience. Après avoir établi un contrat avec l'interviewé, qui sert à préciser l'intention de l'entretien et à s'assurer de l'accord de l'interviewé pour y participer, on demande à ce dernier de nous faire part d'une expérience en lien avec la question ou les intérêts de recherche. On invite le participant à choisir une situation singulière qui s'est effectivement produite et qu'il peut situer dans le temps et dans l'espace. Dans le cas de cette recherche, il s'agissait d'inviter l'élève à me faire part d'une activité d'écriture de justification réalisée au cours de la situation didactique observée en classe.

Expliciter son action suppose une « position de parole incarnée » par laquelle le participant se replace dans un « quasi revivre » : une forme de « décrochage⁴⁹ » se produit alors, c'est-à-dire que le participant n'est plus autant dans le moment présent de l'entretien que dans celui, passé, du moment qu'il revisite : il entre en contact avec l'expérience qu'il est en train de décrire (Martinez, 2000). Pour amener le participant à ce « quasi revivre », l'intervieweur entame la phase d'évocation qui consiste à amener le participant à revisiter la situation de référence de son point de vue, sous ses aspects corporel, émotionnel, sensoriel, et cognitif, ce, par un questionnement assez dirigé : « où es-tu placé? », « comment te sens-tu? », « que vois-tu?, qu'entends-tu?, fait-il chaud, froid? », « à quoi penses-tu? ». Ce guidage permet de solliciter la mémoire concrète⁵⁰.

⁴⁹ Le décrochage s'observe par le regard qui se fixe dans le vide, par la parole qui ralentit et par le discours au « je » et l'emploi de verbes au présent.

⁵⁰ Mémoire autobiographique qui inclut la dimension sensorielle et qui « stocke » sans même que la personne en ait l'intention le vécu d'une personne. Les souvenirs de cette « mémoire » peuvent resurgir à tout moment comme l'illustre Vermersch (1996) en se référant à l'exemple de la « Madeleine » de Proust.

De fil en aiguille, et s'il est bien guidé, le participant se souvient avec beaucoup de précision du moment revisité : il a l'impression d'y être. C'est à partir de ce moment que l'EdE proprement dit peut débuter. L'intervieweur peut alors orienter l'évocation sur l'action en posant des questions comme « et là, à ce moment, que fais-tu, et ensuite, et après? ». Il n'hésite pas à faire préciser les actions en invitant le sujet à ralentir, à revenir sur un détail, et si l'interviewé sort de son « moment », le questionnement de l'intervieweur l'invitera, s'il est d'accord, à revenir au moment où une action lui est signifiante.

Suit une étape de focalisation qui consiste à choisir, parmi les actions relatées, celle que l'on souhaite élucider⁵¹ : « et parmi ces étapes d'écriture, y en a-t-il une dont tu voudrais me parler? » Cette étape apparaît névralgique, car si tout ne peut être élucidé, certains éléments d'une situation sont plus critiques que d'autres, ils renferment un nœud, une solution, la motivation, des éléments de réponse à une question de recherche. Dans cette recherche, le critère de sélection principal reste de se demander ce qui, parmi toutes les actions évoquées, constitue le cœur de l'élaboration d'une justification à l'écrit. La focalisation s'est avérée très laborieuse : j'ai tâtonné beaucoup dans les premiers entretiens et j'ai exploré divers moments différents, rendant ensuite difficile l'analyse de données qui ne témoignaient pas des mêmes phases d'écriture de justification. Cette difficulté à choisir le bon moment constitue l'une des limites de cette recherche.

L'étape suivante, l'élucidation, consiste à fragmenter l'action retenue. La fragmentation⁵² décompose l'activité en actions plus élémentaires, qui seront également décomposées en opérations ou moments, aspects, puis en microopérations ou micromoments ou microaspects, et ainsi de suite. C'est ici, si cela n'est pas encore advenu, que va souvent s'effectuer la « prise de conscience » : le participant « élucide », il sait, il a trouvé. La clôture de l'EdE advient très souvent à ce moment, ou lorsqu'on le juge nécessaire.

⁵¹ Pour reprendre l'analogie des poupées russes, il s'agit de choisir, parmi les poupées « évoquées », celle que l'on souhaite ouvrir.

⁵² On ouvre les poupées subséquentes.

2.1.1.2 *Remarques complémentaires*

Beaucoup d'informations dites « satellites » sont fournies (opinions, croyances, intentions, savoirs) au cours de l'entretien. Ces informations sont importantes pour le participant, mais elles ne constituent pas des données recherchées par l'EdE. L'intervieweur ne brime pas ces commentaires, mais invite le participant à « refocaliser » son attention sur son action de manière assez directive. Ce guidage demande du doigté et des compétences particulières. D'abord, il faut pouvoir distinguer les informations liées au vécu de l'action des autres informations qui concernent les émotions, les sensations, le contexte, les jugements, ou les représentations, et ce, pendant l'entretien. Ensuite, il faut savoir guider de façon assez soutenue le retour vers les actions. À cet égard, plusieurs techniques peuvent être utilisées telles que la reformulation, l'écho, la relance. Leur maîtrise est cruciale, car s'informer du vécu d'une personne ne suggère pas une validation de ma compréhension du vécu de l'acteur au cours de l'EdE, comme c'est le cas pour d'autres méthodes d'entretien. Cette nuance n'est pas anodine, car la validation implique un travail discursif qui modifie, nuance, corrige les informations fournies par l'acteur à propos de son vécu. Si des demandes de précisions sont en effet formulées lors d'un EdE, elles ne portent pas sur l'interprétation qu'a l'intervieweur du vécu de l'acteur, mais plutôt sur l'action et le vécu évoqués. Cette remarque amène à bien percevoir que cet entretien se mène « avec » les mots de l'acteur et non « sur » ou « à propos de » ses mots.

2.1.2 *Le récit de pratique*

D'entrée de jeu, j'ai indiqué avoir construit un guide d'entretien autour de l'EdE et m'être inspirée de la méthode du récit de pratique (Bertaux, 2005) pour certains thèmes. Le guide a été conçu en fonction de la nature exploratoire, qualitative et compréhensive de la recherche, de mes questions et de mes intérêts de recherche : c'est pourquoi il apparaît composite.

La méthode du récit de vie s'inscrit dans l'approche biographique mise au point dès le début du XX^e siècle par les anthropologues de terrain qui l'ont utilisée comme méthode principale et privilégiée de recueil de données empiriques (Desmarais, 2009). Bertaux (2005) propose le terme « récits de pratique en situation » qui focalise l'investigation sur un domaine de la vie des personnes, la priorité étant donnée aux rapports et processus sociaux structurels de pratiques récurrentes, partagées par des personnes dans des situations qui intéressent le chercheur. C'est à partir de tels récits que le chercheur va pouvoir mieux comprendre le fonctionnement interne de l'objet de son étude et en élaborer un modèle plausible.

Le chercheur qui utilise la méthode du récit de pratique va considérer les participants à sa recherche en tant qu'informateurs : à titre de membres du monde social étudié et vivant la situation visée par l'étude, ils sont réputés posséder un savoir d'expérience de l'objet de recherche. Lorsqu'une personne raconte ou évoque une expérience, elle reste en contact avec la situation d'entrevue et en relation avec son interlocuteur. Ainsi, à la différence d'un EdE, la position de parole incarnée n'est pas sollicitée. On parlera ici de « position de parole abstraite ou formelle » (Martinez, 2000, p. n.p.). Dans cette position de parole, le participant verbalise ce qu'il sait et croit savoir de son action, ainsi que ce que représente cette expérience pour lui, ce qu'il en pense, et comment il l'a globalement perçue en référence à d'autres expériences, ce, dans une perspective socioculturelle et historique plutôt que synchronique. Le récit de pratique permet alors de mieux connaître les contextes sociaux dans lesquels on recourt aux pratiques étudiées et les rapports à ces pratiques (Delamotte & Penloup, 2000).

Dans le cas de la présente recherche, il s'est agi pour moi d'amener les élèves à évoquer deux situations ayant eu lieu à l'extérieur de l'école et quelques exemples de tâches scolaires au cours desquelles ils avaient eu, selon eux, recours à la justification. Ensemble, nous avons exploré les divers paramètres de ces situations (l'objet de la justification, les personnes impliquées, le moment et l'endroit, l'enjeu, les émotions présentes, les buts, le dénouement, etc.), permettant de saisir, en compréhension, le rapport

à la justification construit par le jeune à travers et au fil de situations ayant impliqué de telles pratiques.

2.1.3 Le déroulement des entretiens de la présente recherche

Les entretiens se sont ouverts sur une mise en contexte de la rencontre et ont visé à faire connaissance et à mettre l'élève en confiance. Le premier thème abordé a concerné la trajectoire de vie et scolaire de l'élève, sa ou ses langues premières, sa culture et son identité, ainsi que sa perception concernant ses propres compétences langagières. Le second thème a porté sur les expériences des élèves en ce qui concerne la justification à l'école et ailleurs. Je les ai invités à relater des situations de leur vie ayant engendré des pratiques de justification d'abord à l'extérieur de l'école (dans la famille, le cercle d'amis, etc.), puis à l'école en classe de FLEns. Ces deux premiers thèmes ont été menés d'après certains des principes qui sous-tendent la méthode de récit de pratique (Bertaux, 2005; Poirier et al., 1983).

Le troisième thème portait sur l'explicitation d'une activité scripturale de justification ayant eu lieu au cours de la situation didactique observée. C'est ici que la méthode de l'entretien d'explicitation m'a servie. Pour compléter mes entretiens, les élèves ont été invités à relire et à commenter le texte qu'ils avaient produit dans le cadre de la situation didactique observée en relevant ses qualités et ses faiblesses. L'élève était invité à justifier son avis sur ces aspects. Cette question m'a donné accès à leurs critères de réussite d'une justification écrite dans le cadre scolaire. Enfin, je leur demandais de formuler un conseil à l'intention d'un pair visant à l'aider dans la rédaction d'une justification réussie. Cette dernière question me donnait accès aux aspects à privilégier et aux moyens de parvenir à rédiger une justification qui satisfait les exigences scolaires, de leur point de vue. Ce dernier thème a servi à dégager certains aspects du rapport à la justification propres aux situations scolaires d'apprentissage. La conclusion a offert l'occasion aux élèves d'exprimer leur appréciation à propos de la rencontre. Elle m'a, pour ma part, permis de les remercier pour leur générosité et le sérieux avec lequel ils ont participé aux entretiens.

2.1.4 *Les précautions méthodologiques*

L'EdE, s'il est bien mené, fournit des données très riches et très fines de la succession d'actions mentales ou matérielles exécutées par le participant en des niveaux d'approfondissement de plus en plus fins. Un tel type d'entretien demande une formation approfondie auprès d'experts et plusieurs heures d'exercices supervisés. J'ai, pour ma part, suivi une formation de six jours offerte par un spécialiste québécois de la méthode, le Pr Maurice Legault de l'Université Laval. J'ai également participé à une séance d'exercice sous sa supervision, en plus de m'être entraînée auprès des trois élèves ayant participé à la phase préexploratoire. Je me suis enfin entraînée avec Caroline Raymond, professeure à l'Université du Québec à Montréal, qui a suivi la formation du Pr Legault ainsi qu'un stage de perfectionnement auprès de P. Vermersch. J'ai donc pris la responsabilité de développer un bon niveau de maîtrise des techniques de l'entretien d'explicitation avant de mener de tels entretiens.

Les entretiens menés ont tous compris l'établissement et la vérification fréquente du contrat. L'éventualité d'un refus de participer ou d'aborder certaines questions a été endossée et le choix de l'élève, respecté. En ce qui concerne le thème 2, c'est l'élève qui choisissait les situations évoquées. La seule contrainte tenait au fait qu'il devait s'agir d'une situation impliquant la justification. Pour la partie de l'EdE, l'élève devait expliciter une activité d'écriture ayant eu lieu dans le cadre de la situation didactique observée. J'ai néanmoins permis à trois élèves d'explicitier une production antérieure pour respecter leur demande. J'aimerais souligner que leur choix a permis de faire émerger des phénomènes qui seraient peut-être restés lettre morte. Il faut également savoir que les données de l'entretien mené auprès de l'un des élèves participants, Yasin⁵³, n'ont pas été utilisées dans l'analyse. Répondant de manière évasive ou très brève au cours de l'entretien, et adoptant

⁵³ Yasin : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil sport-études, Yasin est né au Québec de parents nés en Afghanistan. Yasin a appris le français à la maternelle. Puis, la famille a fait un séjour en Afghanistan. Au retour, Yasin ne s'exprimait plus en français. Il a donc fréquenté la classe d'ILSS. Dans la famille, les langues d'usage sont le farci et l'anglais. Il s'exprime également en français avec ses frères, et ses amis. Sa mère lui enseigne le farci (écrit) à la maison. Yasin se sent appartenir à la culture afghane.

une posture physique révélant beaucoup d'inconfort, j'ai compris que Yasin ne consentait pas complètement à participer à la recherche. Approché par son enseignant, je crois qu'il s'était davantage plié à la demande de ce dernier. Malgré plusieurs mises au clair quant à la possibilité de cesser l'entretien, il a choisi de poursuivre. J'ai néanmoins écourté l'entretien devant son malaise évident.

L'explicitation est accessible aux jeunes (Maurel & Vermersch, 1997). Cependant, la langue utilisée au cours de l'entretien doit leur permettre d'exprimer ce qui émerge avec le moins de filtres possible. Dans le cas d'élèves plurilingues, diverses langues étaient susceptibles d'entrer en jeu; le français pourrait leur être moins aisé pour parler d'expériences extrascolaires. Or, le contexte de l'entretien et celui de l'institution (une école francophone), ainsi que la représentation des élèves quant à mon statut a fortement déterminé la langue d'usage (le français) et potentiellement restreint le choix des mots. J'ai donc invité les participants à utiliser les mots « qui viennent » quelle que soit la langue en leur indiquant que l'on pourrait, par la suite, tenter ensemble de traduire leur propos le plus fidèlement possible. Quelques élèves ont eu recours à des expressions en anglais.

Enfin, à la suite des remarques du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke, j'ai limité la durée des entretiens à une heure ou moins de manière à ne pas trop solliciter les énergies des élèves. Les entretiens ont eu lieu dans un local près des salles de classe, qui sert aux rencontres entre élèves et enseignants. Le local était donc connu des élèves. Les entretiens ont eu lieu pour la grande majorité durant les séances de français avec l'autorisation des parents, des enseignants et de la directrice aux élèves. Pour rattraper la leçon manquée, les enseignants concernés avaient prévu, au besoin, rencontrer ces élèves lors des périodes de récupération prévues en dehors des heures de classe.

2.2 Les données complémentaires

Les données d'entretiens, centrales dans ce projet, ont été complétées par des données d'observation sous forme de notes de terrain, ainsi que par des documents : le

matériel didactique et les productions intermédiaires et finales des élèves, documents utilisés et produits dans le cadre des situations didactiques observées.

2.2.1 Les notes de terrain

L'observation est une technique de collecte très répandue en recherche qualitative (Bachelor & Joshi, 1986), particulièrement dans les approches ethnographiques (Cambra Giné, 2003) ou par théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2010). L'observation que j'ai réalisée en classe poursuivait un objectif principal : colliger le déroulement de la situation didactique, information essentielle à la saisie du sens des phénomènes étudiés⁵⁴. Trois types d'observations (Jaccoud & Mayer, 1997; Laperrière, 2008) ont été recueillis : 1- des informations factuelles; 2- des notes descriptives à propos de ce que fait et dit l'enseignant à propos de l'objet d'étude; 3- des notes descriptives sur ce que font et disent les élèves à propos de l'objet d'étude. La prise de notes de terrain s'est ainsi réalisée sur la base de deux questions qui concernaient l'enseignant et les élèves : 1- qu'est-ce qui se fait et se dit à propos de la notion de justification en classe de FLEns?; 2- qu'est-ce qui se fait et se dit à propos de l'écriture de justifications en classe de FLEns? Les notes ont été colligées dans un tableau comme celui-ci (annexe E) :

Informations contextuelles			
Date :	Heure :	Groupe :	Sujet de la leçon :
L'enseignant		Les élèves	Mes réflexions

Tableau 6 - Exemple de tableau de consignation de notes de terrain

⁵⁴ Un second objectif, tout à fait personnel, peut être formulé : m'imprégner de la situation d'apprentissage du point de vue de l'apprenant pour mettre à distance la posture très prégnante d'enseignante, de conseillère pédagogique et de chercheuse qui est la mienne. Je voulais ainsi pouvoir mieux comprendre les témoignages des élèves et tenter, le plus possible, de ne pas faire trop jouer mes propres *aprioris*.

Les observations⁵⁵ ont servi à l'élaboration des descriptifs des situations didactiques présentées au tout début du chapitre présentant la théorisation (section 1 du chapitre 4). Pour traiter ces données spécifiques, j'ai procédé, selon une démarche herméneutique, à la réduction de l'information recueillie en classe sous forme de notes de terrain (Cordeiro & Ronveaux, 2009; Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006). S'agissant justement de notes de terrain, il faut considérer qu'un premier niveau de réduction, de mon point de vue le plus important en terme de subjectivité, avait été franchi au moment du recueil même. En effet, la sélection d'évènements, d'échanges, d'interventions ou de discours tout autant que leur sémantisation sont dépendantes de la posture de la chercheuse, de ses conceptions et de sa subjectivité. De plus, « [l']orientation de la réduction, ce qu'elle révèle et ce qu'elle laisse de côté, est, elle aussi, déterminée par l'objectif de la recherche » (Cordeiro & Ronveaux, 2009, p. 90) ainsi que par la posture inéluctablement subjective du chercheur.

Ces notes de terrain ont ensuite été ordonnées selon le déroulement des évènements, puis réécrites sous forme de résumé narrativisé. Un deuxième exercice de réduction a visé à ne conserver que l'essentiel des situations afin d'éclairer le traitement accordé à la notion de justification et à l'écriture de justification dans les trois classes visitées. En somme, les données d'observations ont subi trois niveaux de réduction.

2.2.2 *Les documents écrits*

En ce qui concerne les traces écrites, j'ai obtenu des notes de cours, des plans, des brouillons et des textes finaux des élèves dont j'ai fait des copies anonymisées. Un code a été attribué à chaque élève participant (Élève2-A) et a servi à identifier les traces qui lui correspondent. Les enseignants m'ont également fourni tout le matériel utilisé en classe au cours des séquences observées. Je l'ai daté et codé (ANT-2-04-2014) de manière à pouvoir associer le bon matériel avec la bonne séquence et le bon enseignant. Les données complémentaires (notes de terrain, matériel didactique et productions d'élèves) ont

⁵⁵ Un exemple de ces notes de terrain se trouve à l'annexe E.

essentiellement servi à la triangulation des analyses par catégories conceptualisantes des entretiens.

3. L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

L'analyse qualitative dans une posture compréhensive de recherche vise la saisie des significations portées par tous les phénomènes humains, leur synthèse et leur mise en relation de laquelle émerge une proposition de sens qui se veut socialement et scientifiquement plausible. Parmi les différentes méthodes d'analyses possibles, c'est l'analyse par théorisation ancrée (ATA) que j'ai choisi d'utiliser. Il s'agit d'une « démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène [...] c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue, ni liée [à des déterminations préétablies] » (Paillé, 1994, p. 151). Le chercheur travaille en compréhension à partir du matériau brut que constituent les données de terrain, ce, sans grille de codage ou matrice de traitement préexistantes.

Le caractère itératif de la démarche concerne à la fois les différentes étapes d'analyse qui ne seront ni étanches, ni exclusives, ni strictement successives ainsi que « la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). En principe, les phases d'analyse alternent avec des phases de collecte, qui seront ajustées en fonction de l'analyse en progression. Le chercheur peut ainsi faire progresser sa conceptualisation des phénomènes en appui sur la réalité du terrain qu'il observe au cours des phases de collecte et dans les données brutes. La préoccupation majeure du chercheur est alors que sa conceptualisation reste fidèle à la réalité des acteurs. Le défi principal d'une telle entreprise est, de mon point de vue, le suivant : « lorsque je parle de l'autre, je parle certes de moi, car c'est bien moi qui dis l'autre, mais il y a une différence entre laisser l'autre parler à travers soi et demander à l'autre de parler pour soi » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 88). La vigilance est de mise tout au long du processus d'analyse pour ne pas risquer de travestir l'essence du propos et de la réalité des acteurs.

Le terme « théorisation » réfère ici au processus de théorisation plutôt qu'au produit (une théorie). Il s'agit du processus par lequel le chercheur va progressivement conceptualiser les phénomènes qui émergent des données empiriques recueillies et leur relation (Paillé, 1994). Le chercheur va d'abord codifier les données, puis catégoriser les phénomènes qui émergent. Il va ensuite les mettre en relation pour ultimement en proposer un modèle. Il devra, tout au long du processus, rester vigilant et rigoureux de manière à faire valoir la légitimité sociale et scientifique de sa proposition. À cet égard, plusieurs stratégies de validation sont à la portée du chercheur compréhensif qui souhaite rendre compte de la réalité des acteurs en se faisant leur émissaire.

3.1 La démarche d'analyse de la présente recherche

Neuf mois ont été consacrés à l'apprentissage de la méthode d'analyse par théorisation ancrée et, du même coup, à sa réalisation. Que de tâtonnements, de cul-de-sac, de deuils, mais aussi de débouchés, de tous petits eurêka et de constats stimulants ont parsemé ce voyage à la fois ardu et fascinant. La démarche effective de mise en place du modèle embryonnaire illustrant comment le rapport à la justification d'élèves plurilingues entre en jeu lors de pratiques d'écriture de justification en classe de FLEns (objectif général) sera maintenant décrite. Je présenterai la manière par laquelle j'ai procédé au traitement des données d'entretiens. Je ferai ensuite état des phases d'analyse que sont la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories et leur intégration et enfin la modélisation.

3.1.1 Le traitement des données brutes

Les données principales de recherche sont celles des entretiens. Ils ont été retranscrits dans un fichier Word qui se présente tel que le montre la figure de la page suivante :

<p>2 Y : fille, 2^e secondaire (2012) – PEI</p> <p>Trajectoire de vie Née au Cameroun, seul son père est au Cameroun (pharmacien) de sa famille proche (mère, frère et sœur), parents séparés, 8 ans sans voir son père Partie du Cameroun pour la France ensuite le Canada, Culture : « je suis 100% Africaine, je suis vraiment fière d'être Africaine » ne se sent pas Française ou Canadienne. ---</p> <p>Langues parlées / écrites Parle français, un peu anglais, et veut le perfectionner pour aller à Harvard (en droit), parle en anglais dans les corridors avec ses amies parfois Elle parlait 2 langues du Cameroun (elle dit dialectes), mais les a perdues en allant vivre en France Au Cameroun elle parlait le boulu et le français (langues principales), en France le français et le dialecte de sa grand-mère Veut retourner pour des vacances au Cameroun pour retrouver le boulu : elle croit pouvoir le faire et elle répond du tac au tac « ben j'espère! Je suis déterminée! Parler ma langue c'est un honneur alors oui ». ---</p> <p>Perception de compétence En français : très bien, très à l'aise pour faire des exposés, lectrice de littérature En anglais : elle se débrouille et a appris en regardant la télé, en lisant (moyen) En boulu : un peu perdue, mais souhaite reprendre l'apprentissage du boulu.</p> <p>10 : 26</p> <p>M : On va parler de la justification à l'école, mais aussi à l'extérieur de l'école. (...)</p> <p>Y : euh, en premier, je trouve que la justification c'est vraiment une bonne chose parce que plus tard je veux être avocate alors ça rentre un peu dans se justifier, défendre son opinion et tout ça, (...)</p>

Figure 1 - Exemple de fichier de retranscription d'entretien

L'encadré regroupe les informations obtenues en début d'entretien (Thème 1). Le chiffre placé tout en haut correspond au rang de l'entretien (ici 2^e). Suit, à la ligne suivante une lettre (Y) qui désigne la première lettre du prénom de l'élève, son genre (fille), son niveau scolaire (2^e secondaire) et la particularité de son groupe-classe (PEI). Les informations essentielles concernant sa trajectoire de vie, les langues parlées et écrites ainsi que la perception de l'élève quant à son niveau de compétences langagières sont ensuite fournies. En dessous de l'encadré commence la transcription du verbatim d'entretien. Les chiffres (10 : 26) indiquent la minute de l'entretien à laquelle commence le thème 2. L'intervieweuse est désignée par la lettre M et l'élève par la ou les premières lettres de son prénom. Le code de retranscription est le suivant :

Code	Signification
Y : (à l'école) il faut montrer ce que nous on pense	La parenthèse désigne le référent dont parlait le locuteur sans toutefois le nommer
M : oui, donc t'étais en position de défense? (Y : oui) et avec ton frère	La parenthèse désigne un énoncé court enchâssé dans un énoncé de l'interlocuteur
<i>(elle montre le manuel d'activités)</i>	L'italique ente parenthèse désigne une information à connaître pour se représenter ce qui se passe.
c'est <i>out of my mind</i> , là	L'italique dans les énoncés désigne des mots prononcés dans une langue autre que le français
j'ai posé mon... où est-ce que	Le point de suspension désigne un arrêt ou une hésitation
<i>(7 secondes)</i>	Désigne le temps d'un silence
y a pas d'autre OPTION! OK, UN c'est un déterminant. POINT FINAL.	Les mots en majuscules désigne des mots prononcés en haussant le ton
tu vas te dire « ah non ça je lui dirai pas ça »?	Les paroles entre guillemets sont des incises
qu'ils allaient me punir (inaudible)	Le terme « inaudible » désigne les mots ou les sections impossibles à retranscrire
(...)	Le point de suspension entre parenthèse indique le retrait d'un bout d'entretien qui ne sert pas à illustrer le phénomène dont il est question

Tableau 7 - Codes de retranscription des verbatim

3.1.2 La phase de codification

L'opération de codification consiste à générer des « codes » à partir des données empiriques, ce, au fil de nombreuses lectures du corpus. En appui sur le cadrage de la recherche, le chercheur va qualifier et désigner par des mots et des expressions, ce qui ressort des données. Il guidera sa codification en se demandant : « Qu'est-ce qui se passe ici? » C'est « LE » moment par excellence pour tenter de mettre le plus possible à distance son monde référentiel, ses *aprioris*, ses conceptions. En effet, s'imprégner des propos des élèves, les intégrer, les saisir tel qu'ils se présentent est essentiel pour effectuer la codification selon l'esprit de la méthode d'analyse par théorisation ancrée (ATA). Pour ce faire, plusieurs moyens sont à la portée du chercheur. L'un consiste à effectuer un examen phénoménologique des données d'entretiens (Paillé & Mucchielli, 2008) qui résulte généralement en une réécriture des entretiens sous forme de récits⁵⁶. Une autre option consiste à procéder à la codification directement sur les données. J'ai tenté de recourir à l'examen des données par réécriture. Après quelques tentatives, j'ai modifié ma stratégie. N'ayant pas accès⁵⁷ aux élèves pour valider les récits, je craignais de trop travestir leurs propos. J'ai donc plutôt opté pour travailler par échantillonnage théorique (Glaser & Strauss, 2010; Paillé, 1994) des phénomènes directement à partir des données d'entretien. J'ai procédé à de nombreuses lectures de deux ou trois entretiens que j'ai codifiés. J'ai pu assez aisément identifier des phénomènes en lien avec mes objectifs de recherche. J'ai alors procédé à la lecture et à l'analyse des autres entretiens, à la recherche des mêmes phénomènes. Bien sûr, d'autres ont émergé. J'ai donc repris l'échantillonnage en y ajoutant les nouveaux phénomènes et ainsi de suite jusqu'à ce qu'aucun nouveau phénomène pertinent n'apparaisse. Cet échantillonnage théorique permet de préserver la validité de

⁵⁶ On retire les répliques du chercheur et on présente les propos du participant dans une forme plus proche des conventions requises par le mode écrit. Le propos qui en résulte se doit de raconter l'expérience de l'élève et non faire parler les opinions, conclusions ou convictions du chercheur. Les propos du participant apparaissent plus limpides, il devient plus aisé de voir émerger des phénomènes vécus. C'est aussi un exercice de « nettoyage » et de condensation des données par la reformulation.

⁵⁷ En temps normal, la réécriture est soumise au participant qui valide son adéquation avec le propos initial. Or, comme cette étape a eu lieu en fin d'année scolaire, il m'était impossible de rejoindre les élèves ; la période d'épreuves de fin d'année battait son plein et les vacances d'été allaient suivre. Il m'apparaissait hasardeux d'attendre l'automne suivant pour soumettre les récits aux élèves, le laps de temps entre l'entretien (avril) et la lecture du récits (septembre-octobre) étant long.

l'analyse en demeurant ancrée dans les données de recherches et en mettant à l'épreuve les phénomènes en émergences par accumulation des épisodes.

Si les données associées aux thèmes 2, 3 et 5 (ceux de l'objectif 2 touchant le rapport à la justification) se sont avérées relativement faciles à codifier, le thème qui concernait l'explicitation de la pratique d'écriture de justification (objectif 1) s'est révélé quant à lui très ardu à analyser. C'est que l'EdE amène à revisiter la même action à de nombreuses reprises qui vont, à chaque fois, un peu plus loin dans l'explicitation. Il me fallait passer par une étape préliminaire d'analyse de l'action de manière à retrouver la trame de fond de l'action explicitée, autrement dit retrouver la séquence des actions effectuées dans leur ordre chronologique. En même temps, il s'est agi de bien cibler les actions explicitées de celles qui auraient pu être simplement évoquées. Pour ce faire, j'ai importé les sections d'EdE dans un tableau Word et j'ai procédé à l'analyse des verbatims en recourant à la procédure apprise dans la formation sur l'EdE, analyse que j'avais effectuée sur les entretiens de la phase préexploratoire de recherche. La grille suivante présente l'essentiel des codes utilisés :

Niveaux d'analyse et questions correspondantes		
Identification des actions :	Souligner les verbes d'action et leur complément	
	Réponses possibles	Codes
Position de parole : Dans quelle position de parole se situe le participant?	▪ Habituelle : positionnée dans la situation immédiate	PPH
	▪ Incarnée : positionnée dans la situation de référence <ul style="list-style-type: none"> ○ Verbe au présent ○ Voix lente ○ Regard dans le vide 	PPI (préciser le critère)
Actions mentales (inobservables) et matérielles (observables) : De quel type d'action il s'agit?	▪ Action de prise d'information	A/PI
	▪ Action d'identification	A/ID
	▪ Action de prise de décision	A/PD
	▪ Action d'exécution	A/EX
Informations satellites : Quelles sont les informations satellites, celles qui gravitent AUTOUR de l'action, fournies par le participant et que révèlent-elles?	▪ Informations sur le contexte	ISA/contexte
	▪ Informations sur l'émotion/opinion	ISA/(préciser)
	▪ Informations sur l'intention	ISA/intention-but
	▪ Informations sur le savoir ou les connaissances	ISA/savoir

Tableau 8 - Grille de codage pour l'analyse de l'entretien d'explicitation

La procédure consistait d'abord à souligner les verbes d'action et leur complément. Ensuite, en utilisant les indices d'une position de parole incarnée (PPI), il s'agit de déterminer si un segment d'entretien (une action) a été émise en PPI ou pas. Les actions émises en PPI sont ensuite qualifiées selon qu'elles constituent, dans le contexte évoqué par le participant : une recherche d'informations ; une identification de la problématique ; une prise de décision d'action ; une description de l'action effectuée. Enfin, les segments qui ne constituent pas des actions sont classés selon qu'ils représentent des informations satellites à propos du contexte global, des émotions ou des opinions, des intentions ou des connaissances. Les objectifs de cette analyse étaient : 1- de différencier l'action de toutes informations dites « satellites » (émotions, jugements, opinions, etc.); 2- de retracer le déroulement chronologique des actions mentales et matérielles (matérialisées) et leur hiérarchisation au cours de la réalisation de la tâche d'écriture explicitée; 3- de

prendre en compte la position de parole dans l'analyse et l'interprétation des propos des élèves. À la suite de cette analyse, j'ai pu replacer les actions menées dans l'ordre de leur exécution et selon leur degré de fragmentation. En voici un exemple :

Elève3-J-ME	Pendant l'écriture					
GG	A-ID : elle relit l'extrait ISA/intention (A-PI : elle se demande si c'est encore cet extrait qu'elle veut commenter?) – critère = en a-t-elle encore beaucoup à dire?	A-EX : elle (veut) mettre en contexte (son enseignante le demande)	A-EX : elle (note) ses sentiments	A-EX : elle (rédige?) son commentaire (elle doit toucher les lecteurs pour que « ça marche »)	A-EX : elle classe ses idées A-EX : elle ordonne ses sentiments (en commençant par la 1 ^{re} chose venue à l'esprit)	
MG		A-PI : elle (tente) d'imaginer la scène de l'extrait (de son point de vue)	A-PI : elle (tente) de ressentir (ce qui s'est passé dans l'extrait?) A-ID : elle ressent de l'impuissance	A-ID : elle repense	(elle consulte les directives fournies par l'enseignante)	A-EX : elle nomme son sentiment
PG		A-PI : elle (imagine?) des réfugiés A-PI : elle imagine ce que les personnages ont fait		A-PI : elle se replace dans des moments de sa vie qui lui ont fait ressentir le même sentiment ISA/intention : trouver la bonne façon de l'exprimer		
mG				A-S : pour « repenser », elle se met dans sa bulle, se concentre		

Figure 2 - Exemple de synthèse de l'action d'une élève

De gauche à droite, on peut voir l'évolution de l'action dans le temps, alors que de haut en bas on peut apprécier la fragmentation d'une action globale en actions plus fines. J'ai construit pour chacun des élèves un même tableau. Puis, j'ai procédé, encore ici, à la codification des phénomènes en analysant deux ou trois tableaux. J'ai procédé à un échantillonnage de phénomènes pertinents selon la même démarche que celle présentée plus haut. À ce stade, la catégorisation a déjà commencé.

3.1.3 La catégorisation

Dans la méthode d'ATA, une catégorie renvoie « à la désignation substantive d'un phénomène apparaissant dans l'extrait d'un corpus analysé » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 15). Ce faisant, la catégorisation consiste à nommer et à caractériser le phénomène émergé

du corpus. Le chercheur va regrouper, dans une fiche signalétique, les extraits de corpus ayant été codifiés de manière semblable. En s'appuyant sur ces extraits regroupés, le chercheur va les annoter, à la recherche cette fois des propriétés et des conditions d'existence du phénomène. Il va ainsi tenter de 1- nommer et définir le phénomène ; 2- en identifier les propriétés essentielles (ces caractéristiques) ; 3- en identifier ses conditions d'existence (celles sans lesquelles le phénomène n'apparaît pas) :

Catégorie	Formule désignant le phénomène
Définition	Définition du phénomène
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriété 1 ▪ Propriété x
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condition 1 ▪ Condition x
Extraits	(...) (...)

Tableau 9 - Exemple de fiche signalétique pour constituer les catégories

La comparaison des extraits d'une catégorie à l'autre permet également de différencier les catégories entre elles et de les circonscrire (parfois des catégories intermédiaires se créent, d'autres fois il y a fusion). Ce travail amène à repasser son corpus à la recherche d'autres exemples qui viendraient valider sa catégorisation et à discriminer les catégories entre elles, jusqu'à parvenir à leur saturation. On veut donc « maximiser » les possibilités de convergences des phénomènes et de divergences des catégories (Glaser & Strauss, 2010).

Dans le cas de cette recherche, en plus de tenter de parvenir à la saturation des catégories, j'ai voulu les mettre à l'épreuve en cherchant des cas contrastes. Il s'agit soit de phénomènes qui, à première vue, peuvent être codifiés de manière semblable, mais qui, en y regardant de plus près, présentent des propriétés divergentes; soit des phénomènes

(catégories) qui entrent en contradiction avec un autre. Au cours de ce travail de constitution des catégories, inévitablement va commencer leur mise en relation.

3.1.4 La mise en relation et l'intégration des catégories

Mettre en place une théorisation selon Paillé et Mucchielli (2008) débute par la mise en relation des catégories conceptualisées. La mise en relation donne du relief aux catégories, révèle leur importance relative, ainsi que la nature des liens qui les unissent. Le chercheur va sans cesse se demander en quoi et comment une catégorie est liée à une autre. Il va procéder en mettant en parallèle les catégories les unes avec les autres. Des liens, qu'il faut nommer, apparaissent entre certaines catégories, d'autres semblent orphelines ou contrastantes. Parfois une propriété prend de l'ampleur à un point tel qu'elle se révèle être une catégorie, ou alors l'inverse, certaines catégories sont imbriquées ou jumelées à d'autres. La phase de catégorisation refait surface.

Comme la direction que prendra l'analyse par théorisation n'est pas déterminée d'avance, certaines catégories peuvent avoir été conceptualisées sans qu'elles ne soient véritablement utiles en bout de ligne. De plus, leur mise en relation peut prendre toutes sortes de tangentes. Il ressort, à un moment de l'analyse, la nécessité de spécifier clairement son objet d'étude : le chercheur se demandera alors : « quel est le phénomène général sur lequel porte ma recherche ? » Pour ce faire, il reprendra l'entièreté du corpus et des matériaux issus de l'analyse (fiches signalétiques, schémas, notes, etc.) et tentera de délimiter les contours de son étude en utilisant comme guide sa question générale et ses objectifs de recherche ainsi que les questions posées durant les phases de collecte de données. Cette étape qui correspond à la phase d'intégration se compare au grand ménage du printemps. Elle est parfois difficile en raison des nombreux deuils qu'il faut faire.

Trois approches peuvent être utilisées pour préserver la validité des opérations de mise en relation et d'intégration des catégories : le mode empirique, spéculatif ou théorique. Le mode empirique concerne la mise en relation des catégories conceptualisées

en appui sur une triangulation avec des données complémentaires. Le mode spéculatif concerne davantage la « mise à l'épreuve » d'un postulat, d'une intuition quant à des relations pressenties par le chercheur. Le troisième mode se réalise en appui sur des connaissances théoriques documentées par le chercheur avant et durant la collecte et l'analyse de ses données. Pour ma part, j'ai adopté une approche à la fois empirique et théorique. Le mode empirique m'a permis de demeurer ancrée dans les données de recherche et de resituer les phénomènes catégorisés dans les conditions de la situation didactique alors que le mode théorique m'a permis d'établir des liens avec les assises conceptuelles et de mettre en lumière les apports de cette recherche tout en m'assurant de sa plausibilité dans le champ de recherche. Des éléments provenant des données empiriques complémentaires (les productions des élèves, les consignes reçues et les notes de terrain) ainsi que de mes assises conceptuelles⁵⁸ apparaissant dans les catégories, leurs relations et leur intégration. Parfois, ces éléments entraient en concordance, parfois mes résultats venaient en nuancer ou en éclairer d'autres. Les données empiriques tout autant que les connaissances du domaine m'ont permis de mettre à l'épreuve les catégories ainsi que les liens qui les unissent. En même temps, le retour sur le cadrage de la recherche m'a aidée à circonscrire mon objet de recherche et à ne conserver que les catégories qui s'y trouvaient cohérentes et pertinentes.

3.1.5 *La modélisation*

Comment fonctionne ce phénomène général qui constitue mon objet d'étude ? Voilà la question que se pose ensuite et pour terminer le chercheur. « La modélisation consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène [...] » (Paillé, 1994, p. 174). Il s'agit en fait de reprendre l'ensemble des catégories sélectionnées à l'étape précédente et leur mise en relation comme un tout, comme s'il s'agissait d'une super catégorie. Le chercheur devra

⁵⁸ Par exemple, dans les écrits du domaine, la prise en compte du destinataire au cours de l'écriture est réputée absente ou difficile pour les élèves de cet âge. Pourtant, mes analyses révélaient une prise en compte soutenue chez certains élèves et son absence chez d'autres en fonction des tâches explicitées, et aussi en fonction du rapport à la justification qui entrait en jeu dans certaines situations.

identifier de quel type de phénomène il s'agit, quelles en sont les propriétés, les antécédents et les répercussions, les processus internes, les connaissances mises en jeu dans ce phénomène, les conséquences éventuelles, etc. En fait, il cherche, établit et soutient sa thèse.

À cette étape, j'avais entre les mains deux ensembles de catégories, un pour chacun des objectifs. Tel que présentés, ces ensembles apparaissaient tout à fait indépendants l'un de l'autre. Or, inévitablement, on se demande comment ces deux ensembles résonnent l'un avec l'autre. Quelque chose devait pouvoir les lier, mais quoi? Il m'a fallu faire un énième pas en arrière et reprendre l'opération de mise en relation, mais cette fois sur l'ensemble des catégories. La difficulté majeure rencontrée fut celle de faire fi de la première mise en relation effectuée. La gestion de la complexité des liens fut considérablement plus ardue que précédemment⁵⁹. Après l'établissement du modèle, j'ai tenté de le catégoriser de la même manière que pour les phénomènes isolés. Le modèle est présenté à la dernière section du chapitre suivant.

La mise en place d'une théorisation ancrée est difficile à décrire en termes d'étapes à suivre tant il y a de mouvements, de va-et-vient entre les catégories, les données et le modèle en construction. Il s'agit véritablement d'un processus analytique récursif et dynamique qui fait émerger, petit à petit un modèle plausible, une proposition de sens que soumet le chercheur à sa communauté.

4. LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Au début de ce chapitre, j'ai précisé que la théorie substantive qui allait émerger de cette recherche constituerait une proposition parmi d'autres possibles. L'approche

⁵⁹ Il faut le dire, il se trouve que je souhaitais si fort proposer une thèse intéressante pour le champ de la recherche en didactique que la peur de ne pas y parvenir a accentué mes difficultés et probablement biaisé le travail d'intégration.

compréhensive adoptée pour ce travail entraîne le fait que cette recherche n'est recevable scientifiquement et socialement que dans la logique profonde d'une telle posture. La recevabilité⁶⁰ des propositions produites par sont fonction d'abord et avant tout de leur fidélité aux données elles-mêmes et ensuite de leur crédibilité et de leur pertinence aux yeux des participants à la recherche (Karsenti & Savoie Zajc, 2004), de la communauté de praticiens (les enseignants) et de celle des chercheurs du domaine. Ces derniers vont particulièrement s'intéresser à la validité interne et externe du modèle présenté.

La validité interne concerne « la justesse et la pertinence du lien entre interprétations et observations empiriques en restituant au sens sa place centrale dans l'analyse des phénomènes humains » (Laperrière, 1997b, p. 384). Tel que définie ici, la validité interne ne saurait être assurée sans la prise en compte du principe de subjectivité que j'ai assumé et qui s'avère inextricable d'une approche compréhensive. J'ai tenté d'exposer le plus clairement possible mes partis pris, mes manières de faire, mes assises conceptuelles qui participent à la mise au jour des phénomènes observés tels qu'ils ont été observés et tels que je les présente ici. Quant à la concordance entre les données et leur interprétation (la fidélité), la démarche ancrée et récursive d'analyse engage la validation de sa théorisation tout au long de la collecte et de l'analyse. De la saturation des catégories (Glaser & Strauss, 2010; Pires, 1997), à l'adoption rigoureuse d'une stratégie théorique et empirique de mise en relation, jusqu'à la recherche de cohérence entre le cadrage de la recherche et l'intégration effectuée, ces stratégies me permettent d'affirmer la plausibilité de ma proposition finale.

La validité externe de la théorisation substantive ne peut évidemment pas correspondre à une généralisation des résultats (Laperrière, 1997b). Elle tient plutôt à leur représentativité des expériences évoquées et explicitées par les élèves participant à cette recherche. À défaut de pouvoir soumettre la réécriture des entretiens aux élèves, j'ai

⁶⁰ Parler de « recevabilité » des résultats et des interprétations plutôt que de « validité » marque mieux, à mon avis, la différence entre la recherche à visée compréhensive et la recherche à visée explicative.

procédé à un échantillonnage théorique à travers tout le corpus. J'ai également eu recours à la triangulation des données et à la recherche vigilante de cas contrastes.

La proposition présentée ici ne saurait être à l'abri des remarques et des critiques concernant sa scientificité si les stratégies permettant d'en assurer la validité interne et externe ainsi que sa fiabilité étaient restées opaques. J'ai fait état, tout au long de ma présentation, des précautions méthodologiques et les stratégies de validation que j'ai mises en place pour m'assurer de la fiabilité des données et de la recevabilité des résultats. J'ai également soumis mes analyses à mon équipe d'encadrement qui a, en quelque sorte, mis à l'épreuve les analyses effectuées. Le recours à des méthodes et techniques d'analyse clairement et exhaustivement présentées (Paillé & Mucchielli, 2008) permet, me semble-t-il, aux lecteurs d'apprécier la rigueur de la démarche et la recevabilité des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE : LA THÉORISATION

Ce chapitre présente les résultats des analyses effectuées sur les données d'entretiens conduits auprès de jeunes du 1^{er} cycle du secondaire fréquentant la classe de FLEns afin de mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire, considérés comme étant des locuteurs - scripteurs plurilingues, le rapport à la justification acquis à l'école et ailleurs entre en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications (objectif général). D'entrée de jeu, je préciserai les caractéristiques des situations didactiques observées de manière à jeter un éclairage sur les résultats en considérant le contexte duquel ils émanent. Le chapitre est ensuite structuré autour des objectifs de recherche. Les résultats de l'objectif 1 seront présentés : je dégagerai des rapports à la justification (RJ) d'élèves plurilingues, rapports que j'ai fait ressortir de diverses expériences de justification évoquées par les élèves. Je décrirai ensuite l'élaboration de justifications écrites chez ces mêmes élèves (objectif 2) toujours en dégagant les tactiques utilisées à partir de l'explicitation d'activités d'écriture de justification. Des extraits d'entretiens, du matériel didactique et des productions d'élèves serviront à illustrer et à nuancer les résultats. Enfin, je présenterai le modèle illustrant comment entrent en jeu les rapports à la justification d'élèves plurilingues au cours de pratiques d'écriture de justification en classe de FLEns au 1^{er} cycle du secondaire.

1. PRÉCISIONS QUANT AUX SITUATIONS DIDACTIQUES OBSERVÉES

Si les situations didactiques observées n'ont pas été prises systématiquement en compte dans l'analyse effectuée, elles permettent néanmoins de préciser les conditions dans lesquelles ont été placés les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture de justification et, de ce fait, d'éclairer certains résultats. Pour rendre compte de ce qui s'est passé en classe au cours de l'E-A de l'écriture de justification, seront d'abord décrites les tâches finales

d'écriture de chacune des situations didactiques observées, puis elles seront recontextualisées succinctement par la présentation du déroulement des situations.

1.1 Dans la classe de Josée : introduction à la justification

La situation didactique⁶¹ observée dans la classe de 1^{re} secondaire de Josée s'est déroulée sur cinq leçons de 75 minutes réparties entre le 16 et le 24 avril 2012. Elle constitue une introduction à la conduite de justification en tant qu'objet d'apprentissage à proprement parler. D'abord travaillée pour elle-même, la conduite est ensuite réinvestie dans des activités de lecture dans lesquelles il est demandé aux élèves de justifier des réponses à des questions de compréhension et d'interprétation. Une dernière étape consiste à justifier un choix par écrit afin que les élèves montrent leurs capacités à justifier. Ce court texte écrit de façon individuelle a fait l'objet d'une évaluation sommative. En voici la consigne :

Suite à la lecture de ce roman (*L'homme qui plantait des arbres*), si tu devais adopter une seule des valeurs attribuées à Elzéard Bouffier, laquelle choisirais-tu? Pourquoi? Comment se transposerait-elle dans ton quotidien? Réponds dans un texte d'environ 75 à 100 mots.

Pour approcher la notion de justification, Josée a d'abord amené les élèves à la définir en utilisant deux dictionnaires⁶² usuels, puis, avec son aide, à en formuler une définition commune à partir de l'ensemble des propositions⁶³ émises par les élèves. Cette

⁶¹ On trouve le matériel didactique utilisé dans la classe de Josée à l'annexe G.

⁶² *Larousse* (2011) : 1. Action de justifier, de se justifier, 2. Preuve d'une chose par titre ou par témoins. Justifier : Mettre hors de cause, prouver que qqch n'est pas répréhensible, 2. Faire admettre qqch en établir le bienfondé, la nécessité... (se justifier, donner des preuves de son innocence).

Le Robert pour tous (1994) : 1. Action de justifier (qqn, qqch) de se justifier (décharge, défense, compte, explication, 2. Action d'établir (une chose) comme réelle; résultat de cette action (preuve). Justifier : 1. Innocenter qqn en expliquant sa conduite, en démontrant que l'accusation n'est pas fondée 2. Rendre légitime, 3. Faire admettre ou s'efforcer de reconnaître qqch comme juste légitime (autoriser, légitimer, expliquer, fonder, motiver, 4. Montrer comme vrai, juste, réel par des arguments, des preuves (démontrer prouver) / se justifier, être fondé sur de bonnes raisons.

⁶³ Les réponses des équipes allaient comme suit : Action de démontrer son point de vue sur un sujet ; Afin de mieux exprimer ce que l'on pense ; Action de démontrer son point de vue sur un sujet, et de l'expliquer avec des faits ou des preuves ; Ce que l'on pense et de défendre son opinion (NT-J-16 avril).

définition se lit comme suit : « Action de démontrer son point de vue sur un sujet, et de l'expliquer avec des faits ou des preuves, afin de mieux exprimer ce que l'on pense et de défendre son opinion ». Ensuite, Josée a fait discuter les élèves à propos des occasions au cours desquelles ils recourent à la justification en classe de français et de la manière de procéder pour rédiger une justification. Des élèves de la classe suggèrent alors les réponses suivantes :

dans les situations d'écriture; lorsqu'on donne un avis; dans les cercles de lecture; quand on doit donner son opinion; répondre à une question éthique; dans un débat; dans un questionnaire (genre de question « selon toi »); pour expliquer; texte de compréhension; justifier son opinion; pendant un examen de lecture (NT-J-17 avril⁶⁴).

Cette réflexion les amène à réfléchir à la nature et aux fonctions d'une telle conduite en classe de FLEns.

Josée lance ensuite la première activité : à la suite de la lecture de deux courts textes littéraires, les élèves devront justifier leurs réponses à des questions de repérage, d'interprétation et d'opinion. Josée donne pour consigne de partager les réponses entre pairs et de discuter des meilleurs moyens de prouver ce que l'on avance et des façons d'y parvenir. La seconde activité consiste à répondre par vrai ou faux à une série d'affirmations, puis à lire un texte sur le sujet de manière à vérifier les hypothèses. Un retour est fait avant que Josée n'entame une synthèse de ce qu'est la justification. Elle spécifie qu'il y a trois sortes de justifications : celle où il n'y a qu'une bonne réponse; celle où il y a plusieurs réponses possibles; celle où l'on valide sa réponse en consultant la documentation.

Pour préparer les élèves à la rédaction du court texte justificatif qui va clore la séquence, Josée leur propose de choisir quatre valeurs dans une liste fournie, de les définir et de justifier, à l'aide de passages du roman, qu'elles sont bien des valeurs véhiculées par

⁶⁴ Code attribué aux notes de terrain.

le personnage d'Elzéard Bouffier. Une fois cette préparation terminée et corrigée, elle invite les élèves à rédiger leur texte. Elle rappelle qu'il s'agit d'une évaluation. Les élèves procèdent alors individuellement à la rédaction, d'abord d'un brouillon puis de leur version définitive.

1.2 Dans la classe d'Élise : préparation à une épreuve d'écriture

La situation didactique⁶⁵ observée dans la classe de 2^e secondaire d'Élise s'est déroulée sur sept leçons de 75 minutes réparties entre le 2 et le 18 avril 2012. Elle consistait à préparer les élèves à une épreuve d'écriture⁶⁶ organisée par l'école, elle-même servant à la préparation à l'épreuve nationale d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Élise avait déjà abordé la notion de justification de façon implicite, mais elle n'avait pas encore procédé à son institutionnalisation en tant qu'objet d'apprentissage et d'évaluation. La consigne finale d'écriture va comme suit :

Rédige un texte d'environ 300 mots dans lequel tu fais connaître une des disciplines sportives présentées dans le *Dossier de lecture* et dans lequel tu justifies pourquoi tu souhaites la voir ajoutée au programme olympique. Ton texte s'adresse aux membres de la commission jeunesse du CIO, des personnes qui te sont inconnues. Prends donc le temps de bien te représenter à qui tu écris.

Pour préparer les élèves à cette tâche d'écriture, Élise procède à une première étape qui consiste à réactiver les connaissances des élèves à propos du texte descriptif, puis à faire un parallèle entre ce type de texte et le texte justificatif. Les élèves évoquent exclusivement des caractéristiques structurelles⁶⁷ pour définir le texte descriptif. Elle guide ensuite une formulation de définition de la justification : « J'ai une opinion, je suis capable

⁶⁵ On trouve le matériel didactique utilisé dans la classe d'Élise à l'annexe I.

⁶⁶ On trouve les consignes de l'épreuve d'écriture à l'annexe J.

⁶⁷ À titre indicatif, voici des réponses d'élèves : « La structure c'est introduction, développement, conclusion; Ça sert à décrire, donner des informations, des statistiques, ça doit être des infos vérifiables et neutres; Dans l'intro on trouve le sujet amené, posé, divisé; le développement est divisé en aspects et en sous aspects; la conclusion c'est un résumé, une ouverture, une question, une suggestion, etc.; il ne faut pas oublier les organisateurs textuels, à chaque début de paragraphe, suivi d'une virgule » (NT-É-2 avril).

de l'expliquer, de dire pourquoi et de la prouver » (NT-É-2 avril). Elle questionne les élèves à propos des fonctions de la justification en classe de français et des critères de réussite d'une telle conduite. Les élèves évoquent certains éléments tels que donner des preuves ou présenter les avis contraires pour les réfuter.

Élise procède ensuite à l'écriture guidée d'un texte justificatif. Elle propose un sujet aux élèves et rédige le plan du texte au tableau aidée par des élèves qui suggèrent et choisissent ce qu'ils appellent des arguments. Une fois le plan terminé, Élise indique le devoir⁶⁸ aux élèves qui consiste à prendre connaissance de la synthèse de la notion de justification et à réaliser un exercice de repérage de preuves et de procédés justificatifs dans un texte.

À la rencontre suivante, Élise propose aux élèves deux activités pour les amener à s'appropriier la marche à suivre pour l'épreuve qui les attend : la première est un exercice de repérage d'arguments puis d'observation d'un plan et d'un texte modèle. Cette première activité se réalise de façon individuelle, l'enseignante ne guide pas la lecture et ne revient pas sur ces modèles auprès des élèves; la seconde est un exercice d'annotation de textes de référence et de planification de texte que l'enseignante commentera de façon individuelle. À partir de ce plan commenté, les élèves rédigent seuls et dans les mêmes conditions qu'une épreuve, le texte qui leur sert d'exercice préparatoire. Élise va commenter leur texte par écrit et le leur rendre à la rencontre suivante.

Les deux rencontres précédant l'épreuve ont été réservées aux activités préparatoires de cette épreuve d'écriture (annexe J). Élise répète la marche à suivre et les consignes générales⁶⁹ puis amorce l'épreuve. Elle questionne les élèves sur la thématique de l'épreuve puis elle annonce la question : « choisir parmi des sports un qui devrait entrer aux

⁶⁸ Ce devoir n'a fait l'objet d'aucune lecture guidée ni d'aucun retour.

⁶⁹ Marche à suivre : « il y a des tâches de préparation, la lecture de textes, leur annotation, puis vous ferez votre plan, votre brouillon, comme d'habitude ». Elle explique également la logistique de l'épreuve (le déroulement, les règles, les outils et le matériel autorisés, etc). Élise insiste : « le plus important c'est la préparation, donc si on est bien préparé la rédaction va beaucoup mieux » (NT-É-13 avril).

Olympiques, et justifier votre choix ». Elle présente les 10 critères du CIO et indique aux élèves de s'en servir pour leur justification. Par ailleurs, elle leur suggère de ne pas choisir le sport en fonction de leurs goûts, mais en fonction des informations dont ils disposent dans les textes de référence. Elle demande aux élèves d'énumérer à voix haute de toutes les étapes à suivre : « lire les textes, surligner, choisir le sport, réfléchir à nos idées, repérer les informations, remplir la feuille de notes » (NT-É-18 avril). Puis elle récapitule toutes ces étapes et les consignes à suivre une dernière fois⁷⁰.

Les élèves procèdent enfin à la lecture et à l'annotation des textes de l'épreuve. Ils reçoivent la feuille de notes une fois leurs textes annotés. À la fin de la leçon, ils rendent tous les documents qu'ils retrouveront le lendemain pour la rédaction de leur brouillon, puis de la version définitive de leur texte.

1.3 Dans la classe d'Antoine

Deux situations didactiques ont été observées dans la classe de 2^e secondaire d'Antoine entre le 3 et le 25 avril 2012. La première s'est déroulée sur sept leçons de 75 minutes et a visé à institutionnaliser la justification en tant qu'objet d'apprentissage et d'évaluation, puis à préparer les élèves à une épreuve d'écriture organisée par l'école, elle-même visant la préparation à l'épreuve nationale d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. La seconde a consisté à faire produire un dépliant faisant la promotion d'une vision du monde sur la thématique de la culture.

⁷⁰ Consignes récapitulées : « lire tout, choisir le sport et réfléchir à son propos, surligner les informations nécessaires, ne pas surligner n'importe quoi, ni beaucoup de chose, juste l'essentiel, les mots-clés, constituer sa feuille de notes, pas de phrase complète, ni de bouts de phrase sauf pour les citations entre guillemets avec le nom et le titre de la personne à citer; trois parties sur la feuille de notes, donc attention au classement, attention à l'orthographe des mots et des noms de fédérations, pas de textes préparés d'avance. Le plan n'est pas obligatoire, seul le texte final sera corrigé et évalué » (NT-É-18 avril).

1.3.1 La préparation à une épreuve d'écriture

Comme pour les élèves d'Élise, la consigne finale d'écriture soumise aux élèves d'Antoine va comme suit⁷¹ :

Rédige un texte d'environ 300 mots dans lequel tu fais connaître une des disciplines sportives présentées dans le *Dossier de lecture* et dans lequel tu justifies pourquoi tu souhaites la voir ajoutée au programme olympique. Ton texte s'adresse aux membres de la commission jeunesse du CIO, des personnes qui te sont inconnues. Prends donc le temps de bien te représenter à qui tu écris.

Antoine aborde la notion de justification en demandant aux élèves d'en donner une définition⁷² ainsi que des exemples nombreux de situations extrascolaires au cours desquelles ils ont eu recours à la justification. Les élèves répondent :

Convaincre ton père que c'est pas toi qui as fait le mauvais coup; convaincre l'arbitre; il faut que ce soit vrai quand tu justifies; c'est à partir de mes connaissances, des données vérifiables; il faut donner des choses pertinentes; dans une discussion pour appuyer mon point de vue; quand je suis en retard, je justifie pourquoi (NT-A-3avril).

Il invite ensuite les élèves à découvrir les attributs de la justification en travaillant à partir de 10 énoncés que les élèves doivent classer selon qu'il s'agit ou non d'une justification en justifiant leur classement (annexe H, p. 408-411). Puis Antoine fournit la définition de la justification que les élèves notent : « donner son point de vue et l'appuyer avec des arguments » (NT-A-4 avril). Il précise l'organisation de la séquence justificative et indique des moyens de réussir une justification : 1- connaître son destinataire parce que les raisons ne sont pas les mêmes dépendamment à qui on s'adresse; 2- choisir les bons arguments; 3- choisir le bon moment (NT-A-4 avril). Antoine présente ensuite les « procédés justificatifs » (annexe I) puis propose une activité de repérage de preuves et de procédés par la lecture d'un texte (annexe I).

⁷¹ On trouve les consignes de l'épreuve d'écriture à l'annexe J.

⁷² On trouve du matériel didactique utilisé dans la classe d'Antoine à l'annexe H.

Antoine propose aux élèves d'écrire collectivement un texte justificatif. Il rappelle la structure du texte descriptif et indique que le texte justificatif contient deux parties : un paragraphe descriptif et un autre qui justifie. Il rappelle la structure de l'introduction classique et celle de la conclusion⁷³. Durant la rédaction du texte, Antoine questionne les élèves essentiellement sur le choix des marqueurs de relation. Il ne verbalise pas ses manières de procéder devant les élèves. À la suite de l'écriture du texte qualifié par Antoine de « modèle », il demande aux élèves d'écrire seuls un texte justificatif, en utilisant ce modèle. Une fois les textes rédigés, Antoine les ramasse pour les commenter. Lorsque Antoine rend les textes commentés, il explique son barème : « 1- est-ce que la description et la justification sont bien faites; 2- est-ce que la structure, les organisateurs, les premières phrases des paragraphes sont correctes; 3- et la qualité de la langue » (NT-A-16 avril). Il revient sur les erreurs fréquentes à éviter, puis il donne un exemple de prise de notes d'élèves qu'il juge adéquate.

Antoine passe ensuite à la préparation de l'épreuve en tant que telle. Il lit le document préparatoire (annexe J) avec les élèves. Il présente ensuite les critères qu'utilise le CIO pour le choix des sports et invite les élèves à s'en servir. On termine les activités préparatoires, puis Antoine reprecise la consigne d'écriture. Après ses dernières instructions, les élèves procèdent à la lecture et à l'annotation des textes de référence et effectuent leur prise de notes. À la fin de la rencontre, Antoine ramasse tous les documents qui seront redistribués aux élèves lors de l'épreuve pour procéder à l'écriture du brouillon, puis de la version définitive du texte.

1.3.2 Rédiger un dépliant promotionnel

La seconde situation didactique s'est réalisée en deux parties qui ont été entrecoupées par la préparation à l'épreuve d'écriture qui vient d'être décrite. Lors de la

⁷³ En voici le détail : « L'introduction comprend les sujets amené, posé, divisé; le développement est divisé en aspects et en sous aspects; la conclusion comprend un résumé et une ouverture (une question, une suggestion) » (NT-A-11 avril).

première partie de cette seconde situation didactique, les élèves ont vu un film, lu un roman et des textes courants pour s'informer à propos de la thématique de la culture. Ces lectures visaient à les préparer à prendre part à une table ronde pour discuter de trois questions liées à la thématique. La seconde partie qui, elle, a été observée consistait à réaliser les tables rondes et à concevoir le dépliant promotionnel dont voici la consigne d'écriture :

Dans le cadre du mois des cultures, ta classe est mandatée pour produire des dépliants faisant la promotion du vivre ensemble. Un volet traitera des apports culturels de chacun, un second de l'importance de s'ouvrir aux autres et enfin un dernier proposera une vision de l'avenir de votre société. C'est une grande responsabilité en plus d'un projet hyper stimulant : tu as la chance de proposer ta vision de la culture de demain!

Antoine présente les trois questions (annexe H, p. 414-416) qui seront débattues lors de la table ronde et explique que les élèves doivent se servir des discussions pour colliger les informations pertinentes pour produire leur dépliant. Les discussions ont lieu, après quoi Antoine présente le mandat d'écriture. Il lit les questions auxquelles les élèves doivent réfléchir pour préparer leur dépliant et donne des exemples de réponses. Il demande aux élèves de se choisir un destinataire dans la liste fournie et invite les élèves à en tenir compte. Il rappelle la définition de la notion de destinataire fournie plus tôt dans l'année, puis, il les laisse planifier seuls le contenu de leur dépliant en se servant des questions prévues à cette fin dans le document de l'élève. À la séance suivante, Antoine précise que le dépliant comptera pour 20 % de l'étape. Il distribue une feuille blanche et guide les élèves pour la plier en trois parties. Il fait le croquis des pages d'un dépliant au tableau et demande aux élèves quel sera le contenu de chacune des pages. Antoine précise que le texte continu n'est pas une bonne idée, qu'il vaut mieux avoir des phrases courtes, « punchées » (NT-A-25 avril), les points de liste. Il fait circuler des dépliants pour que les élèves puissent avoir quelques exemples sans toutefois guider leur observation. Il laisse aux élèves le reste de la séance pour compléter leur dépliant. La plupart ne termineront pas ce travail amorcé en classe.

En somme, dans les trois classes visitées, la justification fait l'objet d'un travail de définition. On établit également les situations dans lesquelles on trouve la justification et sa structure textuelle. Bien que la qualité des éléments à l'appui d'une position soit importante, cette question n'est pas approfondie en classe, pas plus que la question de l'importance de bien cerner son destinataire. L'approche par texte est priorisée sur l'approche par genres et l'usage de connecteurs spécifiques prend beaucoup de place dans le discours des enseignants (Forget, 2012). La médiation reçue a contribué à l'appropriation d'un rapport à la justification qui attribue une grande importance à la structure textuelle. Quant au travail sur l'écriture, des exemples de prises de notes, de plans et de textes sont fournis alors que très peu d'analyse guidée est réalisée avec les élèves, particulièrement en ce qui a trait aux situations de communication. L'écriture est somme toute présentée comme un produit, la démarche reste occultée par des « marches à suivre » qui correspondent en fait à des structures de textes. Encore ici, le rapport à l'écriture véhiculé par la médiation des enseignants attribue une grande importance au produit et en particulier à sa structure.

2. DÉGAGER LES RAPPORTS À LA JUSTIFICATION (Objectif 1)

Le rapport personnel à la justification (RPJ) est entendu ici comme le système de toutes les manières dont la justification existe pour un jeune (Chevallard, 2003). Ces manières de connaître concernent les plans conceptuel, cognitif, affectif, et socioculturel ainsi que leur relation d'influence mutuelle avec les pratiques (Chartrand & Blaser, 2008). Un RPJ est pluriel puisqu'il a été forgé à travers diverses expériences de justification, situées et institutionnalisées, vécues par le jeune en classe de FLens et ailleurs. Le RPJ va également varier en fonction des particularités des situations rencontrées.

Étudier le RPJ des élèves, c'est chercher à comprendre quel sens donne chacun des élèves à la conduite de justification. Cela demande de « prendre en compte le sujet dans la singularité de son histoire et prendre en compte les activités qu'il met en œuvre - sans pour

autant oublier que cette histoire et ces activités se déploient dans un monde social » (Charlot, 2005, p. 41). Si le rapport à l'écriture « s'exprime par ce que fait le sujet quand il écrit et par ce qu'il dit (sous diverses formes) de l'acte d'écrire et de l'écriture en général » (Delamotte & Penloup, 2000, p. 5), il en va de même pour ce qui concerne le RPJ. C'est donc par le truchement de l'évocation de diverses expériences de justifications et de l'explicitation d'activités d'écriture de justifications par les élèves eux-mêmes que j'ai pu constituer des données renfermant potentiellement les indices nécessaires à la catégorisation de rapports à la justification en appui sur ce qui émergeait des données de recherche, sans grille de codage préétablie⁷⁴.

Le travail de catégorisation des rapports à la justification a consisté, entre autres, à effectuer une synthèse des RPJ de laquelle découle des types de RJ. Par conséquent, ce qui est présenté ici ne correspond pas, selon moi, aux RPJ des élèves, mais plutôt à des synthèses de manières de connaître la justification que je vais considérer comme étant des types de RJ susceptibles de se présenter en classe de FLEns et d'entrer en jeu en situation d'apprentissage. Je souhaite souligner que l'analyse par catégorie conceptualisante m'a amenée à désigner, souvent par une métaphore, les RJ plutôt qu'à les qualifier (premier, engagé, positif, etc.). Les noms donnés aux catégories évoquent potentiellement davantage la dimension conceptuelle des RJ et laisse entrevoir un aspect potentiellement lié aux formes du discours. Des analyses subséquentes permettront d'y voir plus clair.

Si la catégorisation suggère que les RJ sont bien circonscrits, voire étanches, c'est en raison du processus de conceptualisation des phénomènes qui, inévitablement, isole et simplifie les phénomènes éminemment complexes. Par ailleurs, les extraits choisis pour illustrer les RJ mettent au jour de nombreux écarts, nuances et cas contrastes ou uniques (Glaser & Strauss, 2010). Ces extraits révélant des bribes de RPJ, ils servent justement à

⁷⁴ Selon certains auteurs (Chartrand & Blaser, 2008; Reuter et al., 2007), étudier les « rapports à » ne peut se faire ou difficilement se faire en utilisant tels quels des outils d'analyse déjà développés, entre autres à cause de la spécificité de chaque objet et du caractère euristique de la notion. Barré-De Miniac (2008) précise qu'il s'agit bien davantage de faire émerger les dimensions des « rapports à » et les attributs spécifiques aux objets étudiés que de reprendre le cadre qu'elle propose pour l'écriture par exemple.

témoigner de la pluralité des RPJ, de leur complexité et de leur diversité, à ne pas oublier qu'au delà des types de RJ, chacun porte son propre rapport à la justification, car les RPJ sont, dans la réalité, des phénomènes qui bougent et se transforment. Aucun rapport personnel à un objet ne peut être totalement saisi, pas même le sien, tant il s'avère profondément complexe, multidimensionnel, à la fois singulier (il n'appartient qu'à cette personne), pluriel et culturel.

L'intérêt didactique des RJ (synthèses de parcelles de RPJ d'élèves) réside alors dans le fait que leur objectivation permet d'en constituer un matériau pour l'enseignement et un objet d'apprentissage. Cela permet également de mettre en évidence le caractère variable des RJ en fonction des situations et d'approcher les savoirs à enseigner par les pratiques. Cela permet aussi de constater l'étendue et la diversité des rapports qu'amènent avec eux les élèves et enfin d'en identifier les aspects qui méritent d'être revisités, ajustés, acquis par l'entremise d'interventions didactiques mieux ciblées.

Trois grands ensembles de RJ ont été dégagés selon la représentation que se font les élèves de ce que la justification leur permet ou les oblige à faire. Ainsi, certains RJ offrent, du point de vue des élèves, soit une occasion de s'affirmer, soit une occasion de se mesurer, soit ils leur imposent le fardeau de la preuve. Dans ces ensembles, on retrouve inscrits en majuscules les six principaux rapports à la justification que sont la plaidoirie, l'arbitrage, la joute, l'exposé d'un raisonnement, l'énoncé d'une position et l'explication. Les RJ inscrits en minuscule sont des variantes du RJ désigné en tant que plaidoirie. Il s'agit de a- plaider sa défense, b- plaider sa cause et c- plaider en faveur d'une cause. Les encadrés en blanc correspondent aux RJ relatés dans des situations d'apprentissage en classe de FLEns, ceux en gris pâle ont été relatés dans des situations en classe de FLEns et ailleurs, enfin les cases en gris foncé correspondent aux RJ qui n'ont été relatés que dans des situations extrascolaires. Les lignes pleines correspondent aux liens qui associent un RJ principal et ses variations. Les flèches en pointillés désignent les bascules possibles d'un RJ à un autre en fonction du déroulement des situations de communication et d'apprentissage. La figure suivante présente ces RJ :

Objectif 1 : Dégager les rapports à la justification acquis en classe de français et ailleurs par des élèves plurilingues.

De toutes les situations évoquées par les élèves, six rapports à la justification et leurs variantes ont été dégagés.

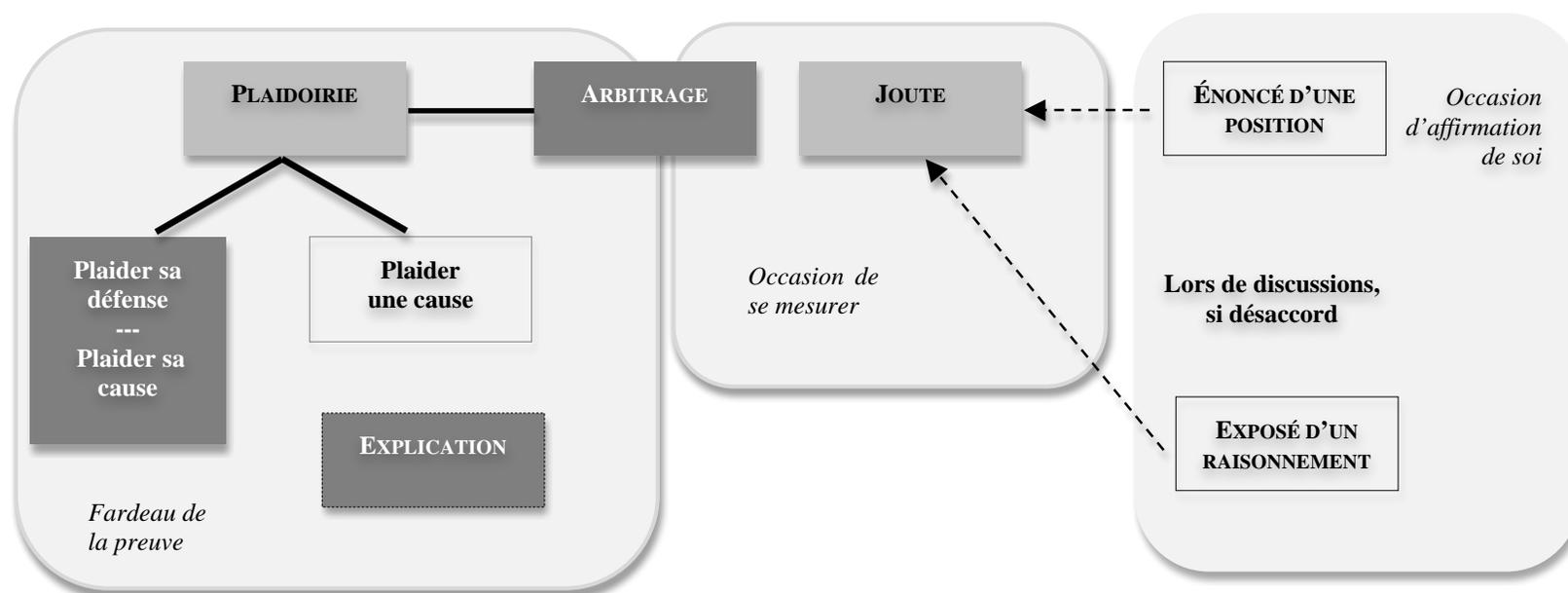


Figure 3 - Mise en relation schématisée des rapports à la justification

La présentation de chacun des RJ ira comme suit : je ferai d’abord état des RJ liés aux situations extrascolaires (famille, cercle d’amis, équipes sportives, vie sociale incluant les rapports sociaux trouvés dans les lieux physiques de l’école) puis de ceux liés aux situations didactiques observées en classe de FLEns. Pour chaque groupe de situations (extrascolaires et scolaires), les RJ seront tour à tour introduits selon qu’ils ont été associés 1- à une obligation de faire la preuve de quelque chose, 2- à une occasion de se mesurer aux autres et finalement 3- à une occasion de s’affirmer (voir les trois ensembles de la figure précédente). Enfin, je présenterai pour chacun des RJ un substantif le désignant, une définition du phénomène catégorisé, ses propriétés essentielles ainsi que ses conditions d’existence dans un tableau comme celui-ci⁷⁵ :

Catégorie	Formule désignant le rapport à la justification
Définition	Définition du rapport à la justification
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriété 1 ▪ Propriété 2 ▪ Propriété x
Conditions d’existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condition 1 ▪ Condition x

Tableau 10 - Fiche analytique présentant les catégories conceptualisées

2.1 Des rapports à la justification en situations extrascolaires

Dans la famille, les cercles d’amis et la vie sociale, quatre rapports à la justification ont été dégagés des expériences évoquées par les élèves. De leur point de vue, justifier semble correspondre 1- à une plaidoirie, 2- à un arbitrage, 3- à une joute ou 4- à une explication.

⁷⁵ On trouvera à l’annexe F un exemple d’une fiche analytique complète.

2.1.1 La plaidoirie

La grande majorité des élèves interviewés (12 des 14 élèves) ont relaté des situations d'interactions orales dans lesquelles le sens qu'ils prêtent à la conduite de justification peut être désigné comme le fait de plaider. Partant des propos des élèves, la justification en tant que plaidoirie se définit comme une interaction langagière consistant pour un plaideur à avancer des preuves (faits) ou des arguments (raisons) à propos de ce qu'il cherche à faire valoir aux yeux d'un interlocuteur ayant le pouvoir de décision. Le tableau suivant présente ce premier rapport à la justification partagé par la majorité des élèves rencontrés :

Catégorie		Plaidoirie	
Définition	Interaction langagière consistant pour un plaideur à avancer des preuves (faits) ou des arguments (raisons) à propos de ce qu'il cherche à faire valoir aux yeux d'un interlocuteur ayant le pouvoir de décision.		
Propriétés communes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interaction orale sous forme de questions / réponses ▪ Rapport inégalitaire entre les interlocuteurs (plaideur / décideur) ▪ Prise en compte par le plaideur des intérêts, des valeurs et de la sensibilité du décideur dans le choix des faits, des raisons ou des arguments ainsi que des tactiques mises en œuvre. 		
Sous-catégories		Plaider sa défense	Plaider sa cause
Propriétés spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation de faits (preuve) ▪ Sentiment de malaise (voire d'impuissance) chez le plaideur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation d'arguments (raisons) ▪ Sentiment de fébrilité ou de défi à relever chez le plaideur 	
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une faute ou d'un tort dont le plaideur doit s'excuser ▪ Demande du décideur de rendre des comptes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'un désir d'obtenir quelque chose ▪ Demande du décideur de comprendre les motivations 	

Tableau 11 - La plaidoirie (plaider sa cause ou sa défense)

Le RJ désigné en tant que plaidoirie présente deux sous catégories (plaider sa défense et plaider sa cause) qui ont toutefois des propriétés communes : dans toutes les situations relatées par les élèves, les échanges se font à l'oral sur le mode

questions/réponses, la relation entre les interlocuteurs est inégalitaire et le « plaideur » va fortement tenir compte des caractéristiques de son interlocuteur comme le relate Gladys⁷⁶⁷⁷ :

G : Euh... quand j'ai pas dit à mes parents où que j'allais quand je sors (M : oui) quand je reviens à la maison il faut que je me justifie pourquoi j'ai pas dit où j'allais et pourquoi je rentre aussi tard (M : OK) oui, je devais me justifier

M : Tu te rappelles d'un évènement où ça t'est arrivé ça?

G : Oui, oui

M : Et quand c'est arrivé ça G euh, quand tu es rentrée à la maison tu as dû te justifier parce que t'étais en retard et t'avais pas dit où tu allais (G : oui) donc là, tes parents t'ont demandé quoi?

G : Ils m'ont demandé « t'étais avec qui » j'ai dit que j'étais avec mes amis, « mais tu étais partie où? », ben j'étais avec mes amis, « mais pourquoi t'as pas appelé? » ben... j'ai pas répondu à cette question-là. (G-A-p. 1)

Les élèves relatent une relation inégalitaire entre les interlocuteurs : l'un des deux justifie (le plaideur), l'autre décide (le décideur). Ainsi, le but du plaideur reste de légitimer une demande ou un comportement, c'est-à-dire de les justifier. Des tactiques sont alors mises en place pour parvenir à ses fins dont celle de ne pas répondre à la question comme vient de le montrer Gladys. Quant à Tahsin⁷⁸, l'une de ses tactiques consiste à inventer des faits pour « déjouer » :

T : Euh, ma raison c'était, mon père m'avait acheté une montre oui et il m'avait dit, parce que j'arrivais souvent en retard et il m'avait dit « viens à 8 h 30 à la maison » pendant l'été il m'avait dit ça pis j'avais fait exprès de cacher ma montre dans le parc et j'ai dit « ah j'ai perdu ma montre en jouant pis j'avais pas l'heure » pis je suis revenu vers 9 h

M : D'accord et puis qu'est-ce qu'il a répondu?

⁷⁶ Les prénoms utilisés ne sont pas ceux des élèves. J'ai conservé la première lettre de leur prénom et j'ai trouvé un prénom d'emprunt issu de leur pays d'origine et proche du leur.

⁷⁷ Gladys : Élève de 2^e secondaire, inscrite au profil sport-études, Gladys est née au Burundi et a immigré avec sa famille à l'âge de 9 ans. Elle considère que sa culture et ses valeurs sont celles du Burundi (grand respect des adultes), elle est très fière d'être du Burundi. Gladys parle le kirundi à la maison. Elle a appris le français (2^e langue nationale du pays) à l'école au Burundi. Il s'agissait d'un collègue français. Elle a donc intégré la classe ordinaire dès son arrivée en 4^e année primaire. Elle a deux grandes sœurs et un petit frère avec lesquels elle s'exprime tout autant en français qu'en kirundi.

⁷⁸ Tashin : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil sport-études, Tashin est né au Québec de parents nés au Bangladesh. Tashin se considère de culture indienne musulmane. Il parle le bangla à la maison, langue première. C'est à la garderie qu'il a appris le français, langue qu'il utilise avec ses amis et à l'école.

T : Il m'a dit « d'accord » pis là il m'a laissé faire, pis il m'a dit « la prochaine fois je t'achèterai pas de montre » et c'est tout

(...)

M : Bon il t'a cru, tu as réussi à...

T : Déjouer (T-A-p. 2-3).

Janick⁷⁹ également évoquera comment elle parvient à ses fins en inventant des raisons, mais aussi en s'acharnant quelque peu :

Ja : Ben, j'utilise un peu mon imagination là, OK, pour en trouver une (raison) nouvelle que j'ai pas encore sortie, pis c'est, ça *pop out of my head* là

M : OK, y a plein de choses qui arrivent?

Ja : Oui, j'ai ben des idées quand ça vient à, ma mère

M : Et après ça, dans tout ce qui a *popé, in youy head*, qu'est-ce que tu fais avec ça?

Ja : Ben, j'en choisi une (M : oui) pis je la modifie un petit peu pour que ça ait l'air un peu plus crédible là après ça je le dis à ma mère. La majorité du temps a me croit pas, mais quand j'insiste elle finit par, dire « OK là je te laisse là bye, bye, j'ai des émissions moi aussi là » (Ja-J-p. 3).

Tahsin m'expliquera aussi : « (...), mais avec mon père je donne un argument, mais une bonne et c'est tout. M : Et comment tu vas choisir ton argument avec ton père? T : Euh, mais je me dis dans ma tête, comme si j'étais mon père là je dirais qu'est-ce que je ferais exactement » (T-A-p. 3). On constate ici ce que plusieurs ont nommé comme étant un facteur facilitant la plaidoirie, c'est-à-dire le fait de bien connaître son interlocuteur et, de surcroît, de se mettre à sa place pour choisir « le bon argument ». À d'autres occasions, il convient de préparer sa plaidoirie en se documentant et à faire valoir sa cause par des actions concrètes qui montrent sa détermination comme le relate Marcia⁸⁰ qui désirait fréquenter une école offrant un programme de sport-études :

⁷⁹ Janick : Élève de 1^{re} secondaire, inscrite au PEI, Janick est née au Québec de parents francophones bien qu'ils soient tous deux bilingues (français – anglais). Janick se sent de culture anglophone : elle préfère parler anglais qu'elle considère comme sa 1^{re} langue ; elle écoute la télé en anglais, de la musique en japonais et en anglais. Elle aime les Mangas. Janick a appris l'anglais chez son oncle en Ontario, lors de visites fréquentes. Janick parle aussi l'anglais avec ses amies à l'école et à l'extérieur de l'école.

⁸⁰ Marcia : Élève de 2^e secondaire inscrite au profil PEI, Marcia est née au Québec de parents nés au Vietnam. Elle parle le cantonais avec sa mère et le vietnamien avec son père. Elle s'exprime en cambodgien avec sa grand-mère à l'occasion de visites. Avec ses frères, ils utilisent le français. Elle comprend bien l'anglais et le

Mar : (...) c'est parce que, y fallait que je trouve plein d'arguments, que je trouve, quelque chose qui pourrait, qui pourrait atteindre... ben comme, qui pourrait dire dans la tête de mes parents que « elle est déterminée à aller à cette école »

M : OK, donc tu voulais leur montrer que t'étais déterminée (Mar : oui) et donc tu cherchais, des arguments t'as dit? (Mar : oui) pis, ces arguments-là, comment tu les choisissais, comment ça se passait quand tu voulais trouver des arguments?

Mar : Ben, au primaire, nous on a reçu des pamphlets, des, écoles (M : oui) pis, j'ai pris un pamphlet de D-V (nom de l'école), pis je regardais, euh des critères qu'est-ce qui pourrait être bon, pour donner comme argument-là à mes parents

M : Ok! Donc t'es allée te documenter, t'es allée

Mar : J'suis allée aussi dans des sites (M : OK) j'suis allée aussi avec un de mes amis rencontrer la directrice pour avoir plus d'informations dans l'école (Mar-É-p. 3-4).

On peut observer un certain continuum dans les manières de s'y prendre évoquées par les élèves, partant de l'usage de tactiques vers celui de stratégies, ce que fait Yvonne⁸¹ qui adopte effectivement une attitude plus stratégique envers son frère, chef de famille. Elle sait déjà qu'elle doit se conformer à ses attentes, précisément dans sa manière de présenter ses arguments et s'y prépare :

Y : Oui, donc on discutait par rapport à ce que je voulais, je lui ai demandé, je lui ai dit que je voulais avoir un ordinateur alors il me dit : « pourquoi tu veux avoir un ordinateur, si tu veux un ordinateur, il va falloir que tu m'expliques pourquoi, il faut que tu aies des arguments parce qu'il faut que ce soit, utile » donc là il faut que je réfléchisse bien à ce que je vais dire, parce qu'il aime quand, euh, j'ai une bonne manière de m'exprimer (...) (Y-É-p. 2).

pratique avec une voisine anglophone. Elle apprend l'espagnol à l'école, avec l'anglais. Marcia se considère de culture canadienne.

⁸¹ Yvonne : Élève de 2^e secondaire inscrite au profil PEI, Yvonne est née au Cameroun pour ensuite immigrer en France avec sa mère, son frère et sa sœur, puis au Canada. Yvonne parlait le boulu et le français au Cameroun, puis le français et le dialecte de sa grand-mère en France. Elle a perdu ses deux langues africaines, mais elle me dira durant l'entretien vouloir retourner au Cameroun pour des vacances et retrouver le boulu. À la question : « Crois-tu pouvoir y arriver ? », elle répond du tac au tac « ben j'espère! Je suis déterminée! Parler ma langue c'est un honneur alors oui ». Yvonne se dit de culture africaine : « je suis 100% Africaine, je suis vraiment fière d'être Africaine », elle ne se sent ni Française ni Canadienne. Yvonne pratique l'anglais aussi souvent qu'elle peut. Elle veut faire son droit et vise étudier à l'université Harvard.

En plus du fait de devoir fournir les renseignements utiles, Zaïd⁸² évoque, la nécessité d'attendre le bon moment :

Z : Mais, pour que, ils acceptent, il faut que je donne des raisons, pourquoi, comment (il rit) (M : oui), etc., combien ça coûte, combien pis... quand on va l'acheter, genre c'est si je veux acheter des nouveaux souliers pis c'est l'hiver dehors, ça, c'est un peu (inaudible). M : OK, donc il faut que tu trouves le bon moment pour en parler. Z : exactement » (Z-É-p. 2-3).

Deux cas de figure se dégagent de cette catégorie : soit on plaide sa cause dans le but d'obtenir quelque chose, soit on plaide sa défense dans le but d'éviter des conséquences fâcheuses ou désagréables. Quand ces jeunes plaident une cause, ils recourent à des arguments, des raisons pour montrer ce qui motive leur désir. L'inégalité de la relation entre le décideur et le plaideur n'entraîne pas toujours, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de plaider sa défense, un sentiment d'infériorité ou un état de tension chez le plaideur. C'est en tout cas ce dont Yvonne témoigne. Elle le prend davantage comme un jeu de rôle :

Y : (...) alors à ce moment-là, je lui explique et on est sur un terrain d'entente, y a personne qui est plus haute que l'autre ou qui est vexée, on est sur la même... vision, c'est ça que je veux dire

M : Euh, y a quand même un des deux qui a quelque chose à gagner!

Y : Bien sûr! moi je veux mon ordinateur (M : ton ordinateur!) c'est ça lui il est comme un peu le juge et moi la défendante, comme un peu comme une avocate (Y-É-p. 2).

Quant à Diego⁸³, il éprouve davantage de tension devant ce père qu'il sait difficile à convaincre. Il devra d'abord réussir à se faire entendre comme il en témoigne :

⁸² Zaïd : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil PEI, Zaïd est né en Irak, puis a immigré au Québec à l'âge de 9 ans (3^e année primaire). À la maison, Zaïd se sent Irakien, à l'extérieur de la maison, il se sent davantage Canadien. Lors de son arrivée au Québec, Zaïd a passé un an et quatre mois en classe d'ILSS. Il a été intégré en classe ordinaire en 4^e année au retour des vacances de Noël. Dans la famille, il parle l'arabe avec ses parents et français avec son petit frère, sa grande sœur et ses amis. Zaïd a appris l'anglais à l'école en Irak. Il prend des cours d'arabe pour ne pas en perdre l'écriture. Il apprend l'espagnol à l'école.

⁸³ Diego : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil PEI, Diego est né à Cuba et a immigré au Québec en 6^e année du primaire. Il est passé par la classe d'ILSS (4 mois), et a été intégré en classe ordinaire dès son entrée au secondaire. Diego parle généralement espagnol à la maison, mais aussi parfois français ou anglais. Diego

D : Oui, ben, un jour j'ai acheté un livre, moi je croyais que c'était vraiment bon parce que j'avais lu la critique et mon père il croyait pas que c'était bon faque j'ai dû justifier à lui pourquoi c'était bon et tout le convaincre, pour l'acheter et il m'a cru finalement

M : Et quand c'est arrivé ça tu étais à la maison?

D : Dans une bibliothèque, une librairie

M : Oui et c'était quoi ton but à toi quand tu as justifié euh

D : Qu'il me donne de l'argent pour l'acheter

M : OK, donc tu voulais le convaincre de te donner de l'argent pour l'acheter

(D : oui) et puis toi par rapport à lui quand ça s'est passé cet évènement-là, comment tu te sentais comment tu te percevais par rapport à lui?

D : C'était dur quand même, mais, c'est ça c'était dur parce que c'est mon père là, mais oui, parce que mon père, son caractère est quand même arrogant, il va pas vraiment croire tout ce que l'on dit, il va pas vraiment écouter c'était dur, mais, oui j'ai réussi

M : C'était difficile d'y arriver (D : oui) et t'étais comme par rapport à lui est-ce que tu te sentais euh, dans quelle position tu te sentais par rapport à lui?

D : En bas là, inférieur, là

M : Et ce que t'avais à faire dans le fond, c'était,

D : De le convaincre (M : de le convaincre) pour qu'il me donne l'argent (D-É-p. 1).

Plaider sa défense demande de s'appuyer sur des faits, de raconter l'évènement ayant causé la faute, et entraîne bien évidemment plus souvent un sentiment de tension, de malaise voire d'impuissance. En effet, comme le relate Malek⁸⁴, la justification servant à plaider sa défense correspond presque à des excuses⁸⁵, comme si c'était perdu d'avance :

M : Donc, quand tu justifies à ton père euh, vous n'êtes pas égaux?

Mal : Euh non. C'est lui qui a raison, c'est sûr, c'est sûr que c'est lui (M : OK) pis moi je le sais aussi, donc, je justifie juste parce que, je sais pas. À ce

est enfant unique. Il a appris l'anglais à Cuba dans une école privée. Il se perçoit meilleur en langue qu'en mathématiques et en sciences.

⁸⁴ Malek : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil sport-études, Malek est né en Algérie avant d'immigrer avec sa famille à l'âge de 10 ans. Malek se dit de culture musulmane, il est pratiquant. Dans la famille, Malek s'exprime surtout en arabe, ainsi qu'en français. La famille de sa mère utilise surtout l'arabe alors que celle de son père utilise surtout le français. Malek apprend l'anglais à l'école. Ses parents ont également prévu lui offrir des cours d'anglais dans une école de langue dès l'âge de 14 ans. Sa mère est d'ailleurs enseignante d'anglais dans une école de la région de Montréal. Le père, médecin en Algérie, terminait au moment de l'entretien, un cours de cuisinier et prévoyait travailler dans ce domaine. Malek a un frère et une sœur plus âgés avec qui il parle en français et en arabe.

⁸⁵ Pour Malek, justifier désigne le fait de s'excuser, ce qui correspond à une variation du rapport à la justification évoqué par cet élève. Cette variation pourrait correspondre à une particularité socioculturelle.

moment-là je suis, en colère ou énervé (M : Mmmm) là, mais après je me rends compte que c'est à cause de moi, là je vais me pardonner à mon père (M : oui) et là après on a une bonne discute et tout (M : Mmmm) et tout se règle (Mal-A-p. 3).

Un tel sentiment d'impuissance n'est pas évoqué chez d'autres élèves, bien qu'une certaine tension puisse exister. Chez quelques élèves, pareille situation, bien que risquée, débouche sur une forme d'accompagnement, de conseil de la part du « décideur » dont témoigne entre autres Dahoud⁸⁶ :

Da : Oui. Une fois, mon père m'avait donné une heure, pour aller m'amuser au parc, et là il m'avait dit : « OK, tu devras rentrer à 7 heures », sauf que je suis arrivé à la maison à 7 h et demie, et là il a fallu que je lui dise pourquoi, alors là je lui ai expliqué que le bus, le bus, je l'ai raté, il est passé devant moi, mais ça n'a pas été long là, il a compris, il m'a juste dit de faire attention dorénavant et d'aller vers l'arrêt du bus plus tôt,

M : Et puis, dans cette situation-là toi, quel était ton but?

Da : De lui faire comprendre que, c'était pas, j'ai pas fait EXPRÈS, d'arriver en retard, c'était pas voulu

M : C'était un accident

Da : Ouais

M : Et puis, comment tu te sentais par rapport à lui?

Da : Ben tout d'abord, il fallait que je le respecte, parce que c'est sûr que c'est mon père, mais, personne s'est fâché, on était correct, il a compris euh, et je lui ai bien expliqué

M : Et lui, son rôle c'était quoi dans cette situation-là?

Da : C'était, de savoir pourquoi j'étais rentré en retard et de me faire euh, il voulait plus que je refasse cette erreur-là alors il m'a donné, euh, des conseils pour ne plus le refaire, il m'a dit : « tu dois aller à l'arrêt du bus plus tôt pour pas le rater » et c'est ça (Da-A-p. 3).

Cette nuance dans les RPJ peut révéler certaines différences dans les manières de connaître la justification attribuable à des différences d'ordre culturel des expériences de la

⁸⁶ Dahoud : Élève de 2^e secondaire inscrit au profil sport-études, Dahoud est né en Algérie avant d'immigrer avec sa famille à l'âge d'un an et demi. Dahoud se considère de culture algérienne parce que ses parents sont nés là-bas. Il a une petite sœur de 7 ans avec qui il s'exprime autant en français qu'en arabe. Avec ses amis, il s'exprime majoritairement en français et en arabe marocain. Dahoud a d'abord appris l'arabe à la maison, langue d'usage, puis le français. Il a toujours été scolarisé en français au Québec et fréquente une classe d'anglais enrichi.

justification qu'ont connues les élèves. Enfin, dans tous les cas, la plaidoirie n'advient que lorsqu'il y a 1- présence d'une faute ou d'un tort dont le plaideur doit s'excuser ou présence d'un désir, d'un but à atteindre chez le plaideur et lorsqu'il y a 2- demande du décideur de rendre des comptes ou de connaître les motivations du plaideur de manière à éclairer son intervention ou sa décision, ce qui constitue les conditions d'existence de ce rapport à la justification.

2.1.2 L'arbitrage

Un peu plus du quart des élèves (4 des 14 élèves) ont évoqué un rapport à la justification qui se caractérise principalement par la présence de trois interlocuteurs : deux faisant chacun valoir leur position (autrement dit, ils plaident chacun leur défense ou leur cause) auprès d'un troisième qui doit juger du bienfondé des preuves de chacun. Ce RJ constitue une variante de celui désigné plus haut en tant que plaidoirie. Il présente la particularité de placer chacun des énonciateurs dans un rapport égalitaire entre eux tout en les plaçant chacun dans un rapport inégalitaire par rapport au tiers. Ce RJ est détaillé à la figure suivante :

Catégorie	Arbitrage
Définition	Plaidoirie de chacune des parties impliquées dans un conflit ou un litige, qui consiste pour chacune à fournir sa version des faits (preuves) devant un tiers apte à juger de leur bien fondé et à rendre une décision sur l'issue du conflit ou du litige.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposés oraux successifs ▪ Rapport égalitaire entre les deux parties (du même âge / statut) et inégalitaire entre chacune des parties et le tiers ayant le rôle de juge ▪ Présentation, par chacune des parties, des faits à l'appui de sa version ou de sa position sur le sujet de litige ▪ Prise en compte des valeurs et de la sensibilité du juge dans le choix des éléments de preuve ainsi que dans les tactiques utilisées ▪ Fréquents appels à un témoin
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'un conflit insoluble ▪ Sentiment d'injustice / d'envie – Crainte de représailles ▪ Désir d'obtenir gain de cause

Tableau 12 - L'arbitrage

C'est Sam⁸⁷ qui décrit le plus clairement ce rapport à la justification :

S : Mettons il peut arriver quelque chose à la maison, pis ma mère veut savoir c'est qui qui a raison et c'est qui qui a pas raison pis il faut comme justifier ce qui est arrivé, pis ce qui est le plus réaliste elle va trouver ça ... comme si mettons tes faits sont plus réalistes elle va trouver que tu as raison et tout (...)

M : Et ce serait quoi une raison pas réaliste ou réaliste?

S : Parfois mon frère, il dit des choses qui sont arrivées, il commence à rire pis, ça paraît que c'est il est en train d'inventer quelque chose, mais moi quand je dis quelque chose je dis la vérité, pis je suis sérieux quand je le disais ma mère me croit d'habitude, mais des fois je ris là pour une blague, mais, c'est ça

M : Et quand ça arrive dans le fond tu te justifies à ta mère c'est ça donc c'est quoi ton but quand tu fais ça?

S : Ben la plupart du temps, c'est pour pas me faire punir, parce que j'aime pas les punitions, mais quand c'est les chicanes, souvent elle va punir quelqu'un, mais, c'est pas l'fun se faire punir

M : Donc ton but c'est de l'éviter (S : oui) et puis ton rapport avec ta mère à ce moment-là, il est comment, c'est-à-dire euh, comment tu te places par rapport à elle, quand t'essaies d'éviter la punition

S : Ben c'est comme si elle était un juge là, pour prendre la décision parce que c'est elle l'adulte là et le parent et il faut qu'elle essaie de comprendre qu'est-ce qui est arrivé (S-J-p. 1-2).

Ce qui peut être souligné ici, c'est l'évocation d'une tactique qui consiste à « dire la vérité », ou à tout le moins à éviter de faire paraître un mensonge. La prise en compte de la sensibilité du « juge », dans ce cas-ci la mère, va jouer sur cette tactique puisque ce tiers en position de juge revêt un statut d'importance pour les jeunes : il a le pouvoir de punir. Pour parvenir à prendre sa décision, ce juge cherche à comprendre les circonstances du conflit, il veut des faits plutôt que des arguments. Il exercera sa clémence dans la mesure où le plaideur montre sa bonne volonté comme en témoigne Jessy⁸⁸ :

⁸⁷ Sam : Élève de 1^{re} secondaire inscrit au profil PEI, Sam est né au Québec d'une mère d'origine acadienne du Nouveau-Brunswick et d'un père marocain. Sa mère est bilingue (français – anglais) tout autant que son père (français – arabe). Sam a appris le français à la maison et le parle avec ses frères. Les parents parlent parfois l'anglais (pour la mère) et l'arabe (pour le père), mais ce ne sont pas des langues utilisées fréquemment en famille. Il comprend donc un peu l'arabe et l'anglais. Sam se dit de culture marocaine. Il est musulman et apprécie se sentir « différent », « étranger » (ce sont ses mots).

⁸⁸ Jessy : Élève de 1^{re} secondaire inscrite au profil PEI, Jessy est née au Québec d'une mère anglophone et d'un père francophone. Jessy se considère de culture à la fois francophone et anglophone (J'ai noté du léger accent anglais chez Jessy). Elle a d'abord parlé français dans la famille, puis anglais. Elle s'exprime en

M : Au bout du compte qui décide?

Jes : C'est comme, un peu ma mère pis mon père parce qu'eux ils... examinent la situation pour savoir qui a vraiment raison et tout

M : Mmmm et comment ils savent qui a raison?

Jes : Parce qu'ils savent quand on ment et quand on ment pas (M : OK, rire) faque, ils savent si euh, je mens ou pas là

M : Donc si tu veux, euh, réussir

Jes : Faut que je dise la vérité pis même si c'est moi qui a parti la chicane, pis que je dis toute la vérité j'vais être moins chicanée parce que, je vais pas dire des fausses affaires pis tout ça, ils vont faire « elle est devenue plus mature pis elle accepte qu'est-ce qu'elle fait » pis c'est ça (Je-J-p. 2-3).

L'appel à un témoin est également relaté par certains élèves, témoin qui semble leur servir d'élément de preuve infaillible. Gladys l'évoque :

M : Et puis t'as parlé de preuves, tu as dit « parfois on est 3 pis y en a un qui a des preuves ».

G : Ben, comme imaginons que moi et mon frère on se chicane (M : oui) ou on se bat, ça arrive (M : Mmmm) mais l'autre, ça se peut que, ma grande sœur ait vu le premier qui a commencé, *so*, ma sœur explique à mon père ce qui s'est passé (G-A-p. 3).

Marcia relate un arbitrage qui consistait à innocenter son amie qu'on accusait d'intimidation et au cours duquel l'appel au témoin a résolu l'affaire :

Mar : Ben, j'ai dit que, elle pouvait pas avoir fait, pendant ce temps-là, elle pouvait pas avoir fait de l'intimidation parce qu'elle était avec moi pis on travaillait sur un projet (M : Mmmm) pis, on a demandé aussi à un professeur, pis le professeur était avec nous en même temps (M : OK... donc ça) ça prouve qu'elle était innocente, genre (Mar-É-p. 2).

L'arbitrage se produit lorsqu'un conflit reste impossible à dénouer. Le tiers s'impose ou est sollicité pour en déterminer l'issue. L'arbitrage adviendra lorsque les parties sentent une injustice ou de l'envie, ou bien qu'elles craignent les représailles. Elles

français avec son petit frère, dans les deux langues avec son grand frère, en anglais avec sa mère et en français avec son père.

souhaitent avoir gain de cause et recourent à certaines tactiques, dont dire la vérité même s'il faut ainsi admettre ses torts ou faire appel à un témoin, pour parvenir à faire valoir leur position sur le litige.

2.1.3 La joute

Un désaccord ne nécessite pas toujours, selon les situations relatées par les élèves, le recours à un arbitre : c'est le cas de la justification utilisée dans le cadre de ce que j'ai nommé des joutes. Cinq élèves sur les 14 interviewés ont évoqué cette manière de connaître la justification. Véritable face à face, la joute se manifeste lorsqu'un objet est convoité par les parties qui ressentent alors un désir fort d'obtenir gain de cause. Le tableau suivant présente les éléments synthétisés de ce troisième RJ :

Catégorie	Joute
Définition	Confrontation langagière entre des interlocuteurs de force équivalente qui consiste à se mesurer les uns aux autres en débattant d'un sujet controversé dans le but d'obtenir gain de cause.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interaction orale sous forme de relances (débat) ▪ Relation égalitaire entre les interlocuteurs (âge / statut) ▪ Posture inégalitaire et variable au sein de l'échange (offensive ou défensive) ▪ Utilisation d'éléments de preuve (faits) ou d'arguments (raisons, excuses) qui mettent en valeur sa position sur le sujet ▪ Prise en compte de la position de l'adversaire par le relevé des éléments qui nuisent ou discréditent sa position
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'un désaccord ou d'un objet⁸⁹ convoité par chacune des parties ▪ Sentiment d'envie / de défi ▪ Volonté de gagner

Tableau 13 - La joute

Sous la forme de relances qui peuvent être qualifiées d'offensives ou de défensives, les adversaires s'affrontent littéralement usant principalement de trois tactiques

⁸⁹ Le terme « objet » désigne toute entité, matérielle ou immatérielle, tout produit intentionnel de l'activité humaine qui existe pour au moins un individu (Chevallard, 2003, p. 81). Ce peut être une idée, une personne, une situation, un état, etc.

qui consistent à mettre en valeur sa position, à discréditer celle de l'adversaire ou à formuler des excuses. Dahoud évoque une situation dans laquelle il s'est trouvé en position offensive :

Da : Ouais, une fois, je me rappelle avec mes amis on parlait d'un match de foot, de soccer, et, parce que, ça avait fini égalité, mais on, je devais justifier, sortir les bons moments du match où mon équipe avait le mieux joué, parce que moi j'étais pour une équipe et mon ami pour une autre équipe, alors, moi je disais : « là y a pas raté, y a bien fait, y a marqué » y fallait que je sorte, les bons coups de mon équipe

M : Et dans quel but tu faisais ça avec ton ami, qu'est-ce que tu cherchais à faire à ce moment-là?

Da : Je voulais lui prouver que mon équipe était meilleure que celle qu'il supportait (Da-A-p. 1).

Dahoud tente d'accumuler les faits qui prouvent que son équipe a mieux joué et, ultimement, qu'elle est meilleure que celle que défend son copain.

M : (...) Très bien. Et quand ça s'est passé cet événement-là avec ton ami, comment tu te sentais par rapport à lui? Je veux dire est-ce que tu sentais une sorte de hiérarchie entre vous deux? Euh, toi tu voulais lui prouver, lui, est-ce qu'il faisait la même chose?

Da : Ouais, il faisait la même chose, il essayait de sortir les bons coups, et les mauvais coups de mon équipe, on essayait tous les deux la même chose (Da-A-p. 1).

On remarquera l'usage d'une tactique consistant à rabaisser ou à affaiblir la position de l'adversaire en relevant les « mauvais coups » de l'équipe adverse, chacun cherchant ainsi à faire valoir le bien fondé de considérer son équipe comme étant la meilleure.

M : OK. Donc, quand vous étiez en train de discuter de ça, vous étiez comment l'un par rapport à l'autre?

Da : Ben, tout d'abord, ça criait pas, on se parlait pas on était sur euh, Facebook

M : OK! D'accord, donc ça s'est passé par écrit

Da : Oui

M : Et puis, votre lien à tous les deux est-ce que c'était égalitaire ou inégal?

Da : Je comprends pas la question

M : Est-ce que t'avais l'impression qu'il y en avait un des deux qui était en position euh, plus forte que l'autre?

Da : Oui. Ben j'avais l'impression que c'était moi, parce que la plupart du temps il disait : « Non, pas d'excuses », pis pour moi ça, ça veut dire qu'il trouve que j'ai raison et il trouve rien d'autre à rajouter

M : Si je comprends bien, sa manière de répondre, toi t'avais l'impression qu'il n'avait rien à dire sur son équipe

Da : C'est ça, qu'il savait qu'il avait tort alors il disait : « non, y a pas d'excuses »

M : Et donc, toi tu te sentais...

Da : Ouais, je me sentais un peu, euh, supérieur là, mais, dans la conversation (Da-A-p. 1-2).

Dahoud soulignant lui-même le fait que l'échange s'étant passé par écrit, sur *Facebook*, « ça criait pas », laisse sous-entendre qu'un même échange à l'oral aurait pu s'avérer plus empreint d'émotivité. Plus tard dans l'entretien, à la question : « est-ce que tu vois des différences entre justifier à l'extérieur de l'école et justifier dans la classe de français ? » Dahoud répondra :

Da : Ouais, ben tout d'abord, en français, je peux pas vraiment, euh, perdre patience ou m'énerver contrairement à dehors, parce que (M : Mmmm), en français je suis tout seul et j'écris. Sauf quand on fait la discussion (M : oui), mais de toute façon on s'énerve pas vraiment parce que c'est, c'est pour un, c'est pour une note et c'est ça donc, on s'énerve pas on fait juste essayer de trouver les bons trucs,

M : (tu veux dire) Y a pas de... y a pas lieu de s'énerver

Da : C'est ça, y a pas de raisons là (M : oui), mais par exemple à l'extérieur là on sait qu'on n'est pas dans le cadre de l'école donc, on est peut-être plus portés à commencer à crier ou des trucs comme ça (M : Mmmm), ben quand c'est avec mes amis

M : Est-ce que y a pas aussi quelque chose avec « de quoi on parle » quand on justifie à l'extérieur de l'école qui est plus euh...

Da : Ben c'est sûr qu'à l'extérieur de l'école je vais pas commencer à justifier des trucs que ML me demande (M : ouais), parce que c'est des trucs euh... c'est des choses pour avoir une note et c'est des situations qu'ON nous donne et ça vient pas souvent à l'extérieur (M : ouais, ouais)

M : C'est scolaire (Da : ouais), alors qu'à l'extérieur, ce dont tu parles, quand ça arrive que tu te justifies euh...

Da : C'est plus des choses que je fais ou, que j'aime (M : qui sont plus proches de toi), qui sont dans mes habitudes (Da-A-p. 5-6).

Il apparaît que Dahoud évoque ici une différence entre la justification qui correspond à une joute avec ses amis et celle qu'il emploie lors de discussions en classe avec ses pairs, sur laquelle je reviendrai. Lors de joutes avec ses amis, l'enjeu semble plus important pour lui. Le rapport à la justification qu'il évoque ici semble plus empreint d'un désir profond de « prouver » que son équipe est la meilleure, il prend plus à cœur le fait de gagner, et l'on peut supposer que si l'échange avait eu lieu en direct, il aurait été plus empreint d'émotivité. Ce n'est apparemment pas tant le mode (oral ou écrit) qui induit cette plus grande émotivité, mais l'enjeu de l'échange beaucoup plus personnel dans le cadre social que scolaire. Mélissa⁹⁰ évoque également une situation au cours de laquelle elle cherche à ce que son frère lui laisse la télé en invoquant le fait qu'il ne peut pas faire ses devoirs et regarder la télé en même temps :

Me : Ben, dans, les deux (son frère et elle) on se débattait, on voulait vraiment.

M : Quand tu dis on voulait vraiment...

Me : Ben oui on voulait vraiment essayer de, d'avoir, de gagner euh (M : OK) oui, de gagner dans le fond eummm, ... ben, les commentaires de lecture c'est, imposé.

M : Oui, c'est une tâche scolaire, il faut que tu la fasses.

Me : Oui, mais là-bas, c'est pas la même chose, faut vraiment que tu essaies et...

M : Donc est-ce que tu dirais que tu veux plus?

Me : Oui, oui, souvent t'essaies plus quand c'est, dans le moment présent là quand ça se passe pis t'essaies plus (Me-É-p. 4).

L'objet de convoitise ou de controverse dont parlent respectivement Mélissa et Dahoud touche de très près leurs intérêts personnels. Ils disent tous les deux mettre plus d'ardeur à parvenir à leurs fins tout comme le font leurs adversaires manifestant une incidence plus importante de la dimension affective dans la sphère extrascolaire.

⁹⁰ Mélissa : Fille de 2e secondaire, inscrite au profil PEI, Mélissa est née au Québec d'un père anglophone et d'une mère francophone. Elle se dit de culture franco-québécoise. Mélissa a appris le français à la maison, langue qu'elle parle dans sa famille, sauf avec ses grands-parents paternels avec lesquels elle parle « un peu » l'anglais. Ses deux frères sont parfaitement bilingues, ce qu'elle n'est pas. Elle se dit très timide de parler anglais parce qu'elle ne le parle pas parfaitement. Mélissa insiste sur le fait qu'elle aime beaucoup le cours de français, la lecture, l'écriture.

Malek évoque une situation tout à fait similaire⁹¹ à celle de Dahoud. Il explique qu'il cherche à utiliser des faits pour justifier sa position. Cependant, comme dans l'extrait illustrant la plaidoirie, Malek semble associer uniquement la justification à une posture défensive :

Mal : Ben avec mes amis c'était surtout dans les matchs de soccer, parce que des fois mon équipe préférée perd contre, une autre équipe rivale, donc je dois justifier pourquoi ils ont perdu et tout toutes les excuses, c'est toujours comme ça quand ils jouent ensemble, comme il y a juste deux jours ils ont joué, mais cette fois ils ont gagné (M : Mmmm) donc j'avais plus à justifier

M : Et puis quand, dans cette situation tu justifies, euh, qu'est-ce tu cherches à faire avec ta justification?

Mal : Eummm, je cherche des, pendant le match, je vois, ce qui se passe (M : Mmmm) donc euh, un joueur précieux qui se blesse, là je pourrais donner un argument de justification donc le monde vont, comprendre pis tout, comme des fois y a aussi le carton rouge (M : Mmmm) donc la personne sort, donc y sont juste à 10 pour jouer, c'est ça

M : Donc ton but quand tu justifies avec tes amis, à propos de ton équipe de soccer le but que tu as, tu dirais quoi?

Mal : Ben, mon but c'est de, de dire que c'est un grand club et qu'y méritait aussi de gagner comme l'autre équipe (Mal-A-p. 1-2).

Malek l'explicite clairement : si son équipe perd, il doit trouver des excuses pour justifier qu'elle reste tout de même un « grand club », alors que si elle gagne, il n'a plus à justifier. Son rapport à la justification semble plus restreint que pour ses camarades. Il n'entrevoit pas la possibilité de plaider sa cause, comme si la relation d'inégalité entre les interlocuteurs en situation de justification ne pouvait aller que dans un sens : celui qui justifie est en position basse, voire en mauvaise posture par rapport à l'autre. On peut penser que, dans le cas de Malek et en fonction de ce qu'il a évoqué plus haut, cette particularité de son RPJ puisse être due à des expériences de la justification influencées par certains codes de nature culturels de la communauté et de la famille.

⁹¹ Il est possible, sans toutefois pouvoir le confirmer, que Malek et Dahoud évoquent la même situation, car ces deux élèves sont des amis et partagent la même passion pour le soccer.

2.1.4 L'explication

Une minorité d'élèves (2 des 14 élèves) ont relaté des situations d'expérience de justification dans lesquelles justifier correspond à expliquer quelque chose à quelqu'un qui, à leurs yeux, n'en possède pas la connaissance. Malgré la faible incidence de ce rapport à la justification, il me semble important de le présenter puisqu'il correspond potentiellement à l'un des stades d'apprentissage de la justification. En effet, les deux élèves ayant relaté un tel rapport à la justification fréquentent la classe de 1^{re} secondaire. Aucun élève de 2^e secondaire n'a relaté une telle conception de la justification. Le tableau suivant présente ce dernier RJ associé à la sphère extrascolaire :

Catégorie	Explication
Définition	Intervention langagière consistant pour un connaisseur à fournir les règles de fonctionnement et les connaissances relatives à un objet à un interlocuteur considéré novice dans le but de l'en instruire.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposé verbal explicatif « Pourquoi est-ce ainsi? / Comment ça fonctionne? » ▪ Rapports inégalitaires entre les interlocuteurs au sein d'une famille (ainé-connaisseur / cadet-novice) ▪ Prise en compte des besoins d'apprentissage du novice par le connaisseur ▪ Explication basée sur les ressources internes et externes accessibles au connaisseur
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Détection d'un besoin d'apprentissage chez son interlocuteur (avis pas nécessairement partagé par le novice) ▪ Connaissance de l'objet chez celui qui l'explique ▪ Désir d'aider en fournissant la connaissance requise

Tableau 14 - L'explication

Dans les deux situations relatant ce RJ, la justification leur aurait servi à fournir une explication dans le but de faire comprendre quelque chose à un interlocuteur qu'ils considèrent comme étant novice en la matière :

Ja : Des fois elle me demande juste « pourquoi un c'est un déterminant? » des affaires de même, c'est...

M : OK, donc, dans ces situations-là t'es avec ta petite sœur, euh, tu utilises la justification? (Ja : oui) c'est quoi ton but, quand tu l'utilises?

Ja : Ben qu'elle finisse par comprendre (M : Mmmm) un moment donné que, que C'EST ÇA (M : c'est ça la réponse) c'est ça la réponse qu'il n'y a pas d'autre OPTION! OK, UN c'est un déterminant. POINT FINAL. OK, c'est, d'habitude c'est pour ça que je justifie avec ma petite sœur là (M : Mmmm)

M : Donc, ton intention c'est qu'elle comprenne

Ja : Oui, pour que ça y reste dans la tête, pour pas que le lendemain elle me demande encore « un c'est-tu un adjectif? », non

M : OK et dans cette situation-là, c'est quoi votre rapport? Comment tu te sens par rapport à elle

Ja : Eummm ça dépend, des fois je me sens supérieure parce que je suis plus vieille, pis j'en connais plus qu'elle (M : oui), mais elle s'obstine pour dire que « un » c'est un adjectif, des affaires de même, faque je finis par juste quitter la pièce là (M : OK) après avoir justifié 50 000 fois là, « un » c'est ça t'sais

M : Donc tu te sens un peu supérieure parce que toi tu l'as la réponse (Ja : Mmmm) ok, pis si elle ne t'écoute pas qu'est-ce que ça te fais?

Ja : Ben ça fais que je pense que je trouve qu'elle est un peu stupide, parce que j'y ai donné 50 000 exemples que « un » c'est un déterminant, j'ai même cherché dans le dictionnaire « un » c'est un déterminant elle veut toujours pas m'écouter, faque là je suis c'est *out of my mind*, là (M : Mmmm, donc, tu laisses faire), c'est ça. Écoute-moi pas, coule ton année (Ja-J-p. 2-3).

On remarque que Janick déclare se placer en position haute par rapport à sa sœur puisqu'elle considère détenir une connaissance dont sa sœur a besoin et que cette dernière n'a pas encore intégrée. Janick semble prendre les choses à cœur pour sa sœur qui n'accepte pas d'emblée ses explications. Janick ne remet pas explicitement en doute ses propres connaissances, mais tente tout de même de prouver ce qu'elle avance par l'usage du dictionnaire. Ce geste cache peut-être un certain doute par rapport à ses connaissances, mais il révèle néanmoins une tactique destinée à appuyer sa conclusion, la prouver en quelque sorte.

Si l'on peut considérer qu'il s'agit bel et bien d'une pratique de justification et non d'une explication, c'est à mon avis du fait du statut du « connaisseur » aux yeux du « novice » : s'agissant de la grande sœur, la petite semble accepter difficilement que l'aînée puisse avoir raison. La « supériorité » du connaisseur ne semble admise que par celui des deux qui dit détenir le savoir. Leur proximité d'âge semble toutefois gommer ce statut : il

faut au « connaisseur » légitimer ses dires comme en témoigne également Thomas-Phong⁹² qui se place davantage à égalité avec sa sœur :

TP : Par vraiment avec mes amis, mais ma sœur oui, comme souvent quand elle veut jouer à des jeux elle fait quelque chose et je lui dis « ah non c'est pas comme ça c'est comme ça » et là après elle commence à chialer donc je dois lui expliquer...

M : Pour lui montrer

TP : Oui que c'est de cette façon qu'on le fait.

M : Donc dans cette situation-là où tu veux rectifier la manière de jouer de ta sœur à un jeu, donc tu dois justifier. C'est quoi ton but que tu as dans cette situation-là avec ta sœur?

TP : Ben de... lui expliquer comment faire comme ça dans le futur elle pourra expliquer elle aussi

M : OK et puis, quand ça arrive ça, là c'est à propos d'un jeu, tu veux lui expliquer comment faire, eummm, votre relation entre vous, elle est-ce qu'elle t'écoute?

TP : Eummm des fois (il rit)

M : Et des fois non (TP : oui) et quand elle t'écoute pas ça fait quoi?

TP : Elle dit ben « non c'est pas comme ça » pis elle veut pas vraiment m'écouter, elle préfère comme faire à sa tête à sa façon

M : OK, comme si elle était pas d'accord avec toi ou comme si elle voulait pas entendre ce que tu veux lui dire?

TP : Euh, ça dépend des explications, parce que des fois elle est fâchée donc elle ne veut rien savoir et des fois c'est parce que elle croit qu'elle sait vraiment comment faire

M : OK et dans une situation comme ça, est-ce que tu te sens égal à elle?

TP : ... Oui, parce que ça se peut que je pourrais me tromper

M : OK, ça se peut que tu te trompes donc ça se peut qu'elle ait raison (TP : oui) c'est ça?

TP : Je le fais comme d'après mes connaissances (TP-J-p. 1-2).

Un tel rapport à la justification, actualisé à travers une conduite de justification destinée à expliquer n'advient que dans des circonstances où le « connaisseur » détecte une méconnaissance chez son interlocuteur, ce au sein de la fratrie. Comme le connaisseur

⁹² Thomas-Phong : Élève de 1^{re} secondaire inscrit au profil PEI, Thomas-Phong est né au Québec de parents chinois. Il se considère mi-chinois, mi-qubécois. Il a appris le cantonais et l'anglais à la maison avec ses parents et le français un peu à la maison (avec son père) et surtout à la garderie. Thomas-Phong ne parle plus très souvent le cantonais sauf avec sa grand-mère. Il le comprend relativement bien tout de même. Avec ses deux frères et sa petite sœur, il s'exprime en français et en anglais. Avec ses amis, il utilise surtout le français ainsi que l'anglais. Il apprend l'espagnol à l'école.

détient le savoir requis et qu'il désire aider le novice, s'enclenche un exposé de nature explicative durant lequel le « connaisseur » va tenter de légitimer son explication.

La prochaine section va présenter les rapports à la justification que j'ai pu dégager de l'évocation de situations d'apprentissage en classe de français.

2.2 Des rapports à la justification dans les situations scolaires

À l'école et plus particulièrement en classe de français, quatre « manières de connaître » la justification ont été relatées par les élèves. Je les ai désignés comme suit : la plaidoirie en faveur d'une cause, la joute, l'exposé d'un raisonnement et l'énoncé d'une position. Les deux premiers RJ apparaissent similaires à la plaidoirie et à la joute, deux RJ évoqués par les élèves dans des situations extrascolaires.

2.2.1 La plaidoirie « en faveur d'une cause »

Dans des situations extrascolaires, la plaidoirie est définie comme une interaction langagière consistant pour un plaideur à avancer des preuves (faits) ou des arguments (raisons) à propos de ce qu'il cherche à faire valoir aux yeux d'un interlocuteur qui détient le pouvoir de décision. On retrouve cette même catégorie en situation scolaire. Elle désigne spécifiquement le fait non plus de plaider sa défense ou sa cause, mais plutôt de plaider « en faveur d'une cause », c'est-à-dire de suggérer ou de recommander quelque chose, voire d'inciter son interlocuteur à agir. L'objet de la justification ne concerne plus l'élève en tant que tel. Ce dernier devient en quelque sorte le dépositaire d'une cause. Le tableau suivant présente ce premier rapport à la justification en situation scolaire :

Sous-catégories		Plaidoirie en faveur d'une cause
Définition spécifique	Conduite discursive mettant en valeur une option, une proposition ou une recommandation dans le but de conseiller son destinataire, voire de l'inciter à adopter sa proposition.	
Propriétés spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discours écrit long ▪ Rapport inégalitaire entre les acteurs (« plaideur » / « décideur ») ▪ Prise en compte de la finalité, voire des intérêts, de la sensibilité ou des valeurs du destinataire fictif, dans le choix des faits, des raisons ou des arguments ainsi que des tactiques mises en œuvre ▪ Présentation de l'objet de recommandation suivie des éléments à l'appui (raisons, preuves, arguments, contre-exemples) 	
Conditions d'existence spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'un mandat visant à suggérer, voire à inciter le destinataire d'opter pour son option / proposition / recommandation ▪ Demande implicite du décideur d'être convaincu ▪ Situation d'évaluation scolaire 	

Tableau 15 - La plaidoirie en faveur d'une cause

Si la moitié des élèves (sept sur les 14 interviewés) a évoqué cette manière de connaître la justification, il faut souligner qu'il s'agit de sept des neuf élèves de 2^e secondaire et qu'aucun élève de 1^{re} secondaire n'a désigné la justification dans un tel « rapport à ». Ainsi, le RJ désigné en tant que plaidoirie semble être une nouvelle manière de connaître la justification introduite au contact de situations didactiques qui l'induisent. Cette évolution se produit vraisemblablement en 2^e secondaire, par l'entremise de tâches d'écriture spécifiques de justification. En effet, les sept élèves ont évoqué l'épreuve d'écriture planifiée par les enseignants de 2^e secondaire en référence à ce RJ dont je rappelle la consigne :

Rédige un texte d'environ 300 mots dans lequel tu fais connaître une des disciplines sportives présentées dans le « Dossier de lecture » et dans lequel tu justifies pourquoi tu souhaites la voir ajoutée au programme olympique. Ton texte s'adresse aux membres de la commission jeunesse du CIO, des personnes qui te sont inconnues. Prends donc le temps de bien te représenter à qui tu écris (annexe J).

Ainsi, ce rapport à la justification se verra plutôt associé à l'écriture de textes relativement longs : « Pour moi c'était comme si je devais écrire une lettre, une sorte de rapport et que je la donnais au président des JO pis c'est ça, c'est tout pis justifier pourquoi le karaté devrait être dans les Olympiques tout ça, justifier, donner des arguments, c'est ça » (T-A-p. 4). La justification consiste alors à convaincre un destinataire d'opter pour sa proposition en mettant en valeur ses avantages :

M : (...) Est-ce qu'il y aurait une tâche en particulier où t'as eu à justifier qui te revient et dont tu aurais le gout de me parler

Di : Ben l'examen qu'on a fait

M : OK, donc l'examen c'était jeudi dernier (Di : oui) et quel était le but, les consignes, qu'est-ce que tu avais à faire

Di : Il fallait, parce qu'on parlait au CIO des JO donc il fallait choisir un sport et convaincre le CIO pour qu'il prenne notre sport et qu'il l'amène pour faire les JO (M : OK) faque il fallait donner des, pourquoi notre sport était bon, est-ce que c'était cher ou est-ce que c'était pas cher et c'est ça, les avantages aussi

M : Les avantages (Di : du sport) du sport pour les olympiques et c'était qui, à qui tu t'adressais?

Di : Au CIO aux personnes qui euh, comme le boss là-dedans (Di-É-p. 4).

L'analyse des entretiens a pu révéler la prise en compte de la finalité (inciter) et des caractéristiques du destinataire dans le choix des éléments à l'appui de la proposition, mais cette prise en compte semble assez variable d'un élève à l'autre : certains le mentionnent sans se servir de leur représentation pour guider le choix des arguments, alors que d'autres ont une représentation claire de leur destinataire qui leur sert à faire des choix plus stratégiques. Par exemple, Zaïd va choisir, dans les textes fournis à cet effet, les raisons à l'appui de sa recommandation parce qu'elles répondent à la question davantage que parce qu'elles peuvent intéresser son destinataire :

Z : Ben j'ai lu le texte en premier, et tout ce que j'ai lu... qui était pertinent à, à marquer, pourquoi il devrait intégrer, ben j'ai surligné, et après j'ai écrit, dans, sur ma feuille de notes

M : Et, c'est quoi pour toi une information PERTINENTE, quand c'est pertinent? Qu'est-ce qui était pertinent et qu'est-ce qui l'était moins?

Z : Ben, genre, y avait un bout où est-ce que ça parlait des joueurs, de squash, mais j'ai pas trouvé ça vraiment pertinent, à écrire, quand il parlait que c'était

rentable, qu'il y avait beaucoup de joueurs qui sont près, qu'il y avait 150 pays qui avaient des joueurs, là je me suis inspiré, de ça pour écrire mon texte

M : Alors, tu as choisi plus ces raisons-là que la 1re (Z : oui), pis qu'est-ce qui a fait que tu as choisi celles-là et pas la première?

Z : Parce que, la première elle expliquait pas pourquoi il devrait intégrer, c'était juste on nommait les joueurs, mais après y avait un paragraphe où est-ce que ça expliquait les points positifs du squash, pis, j'ai pris exemple sur ça (Z-É-p. 12).

Pour Diego, la prise en compte des intérêts du destinataire semble un peu plus importante. Il s'appuie sur les critères utilisés par le CIO, fournis dans le cahier de préparation à l'épreuve (annexe J), pour établir les raisons les plus pertinentes d'opter pour son sport et les choisit en fonction des intérêts de son destinataire qu'il évoque souvent :

M : Donc ça c'était les la raison donc tu as choisi la raison, pis comment tu l'as choisi la raison, comment tu es arrivé à choisir celle-là?

Di : ... Parce que c'est une bonne raison, parce que s'il y a pas beaucoup de personne qui pratiquent un sport ils vont pas le mettre, mettons comme le sumo c'est juste un pays, c'est juste le Japon, qui le pratique pis qui aime ça faque ils vont pas mettre un sport pour un pays comme ça ils vont avoir plein de sports là que ça sert à rien (Di-É-p. 13).

D'autres aussi ont évoqué des tactiques encore plus développées pour établir cette mise en valeur, dont celle de comparer leur sport avec d'autres, ce qui leur permet de « rabaisser » les options concurrentes comme l'explique Dahoud :

Da : On devait choisir un sport qui devait, s'ajouter aux, Jeux olympiques (M : oui), et on devait justifier pourquoi ce sport-là mérite plus que les autres, d'être dans les JO. Et il fallait que je sorte, moi j'avais pris le karaté, je disais que, ça polluit pas, les deux sexes étaient égales, ça ne coutait pas cher parce qu'il y avait déjà des salles prévues pour d'autres arts martiaux, et que les cotes d'écoute seraient élevées parce que le karaté c'est pas vraiment un sport ennuyant y a de l'action toujours, du suspens et c'est pas vraiment un sport dangereux, ben j'ai écrit ça parce que comme concurrent il y avait le parachutisme, et ça c'est un sport dangereux comparer au karaté (M : oui), alors je me suis servi de ça pour... prouver que c'était pas trop dangereux

M : Donc tu as évoqué le parachutisme pour comparer

Da : Ouais. J'ai comme abaissé le parachutisme pour faire monter...

M : ... la cote du karaté

Da : Ouais (Da-A-p. 4).

Yvonne montre également le souci de tenir compte des valeurs et des intérêts de ses destinataires. Elle explique s'être documentée sur le mouvement olympique de manière à mieux en comprendre l'esprit et à s'y appuyer pour mettre en valeur le sport qu'elle avait choisi de recommander :

Y : Par exemple, un de mes meilleurs éléments c'était « le CIO devrait considérer l'ajout du squash, car, il représente, particulièrement le mouvement olympique et la modernisation ». Et en relisant cette phrase, je me suis dit : « Oh! Quand ils vont lire ça, ça va vraiment être bon ». (On rit) parce que j'avais bien pensé, j'avais cherché ce que c'était le mouvement olympique, l'importance que ça avait, le but des JO c'est quoi aussi, il faut se demander, alors je me suis dit le mouvement olympique c'est bon, le fait de faire du sport dans le respect et tout et de dire que mon sport il représente bien ça, ben ça c'est vraiment un bon argument

M : Oui, donc d'aller chercher le cœur de l'esprit olympique

Y : Et la modernisation c'est encore un plus par rapport aux autres sports, et je disais que contrairement au parachutisme mon sport lui, il se filmait bien, alors j'ai donné des avantages à mon sport par rapport au parachutisme. J'ai pas eu assez de temps pour trouver d'autres arguments par rapport au karaté, mais au moins essayer de faire une petite comparaison pour me donner plus de points

M : Donc tu voulais aller comparer, pas juste justifier le tien, mais aussi comparer avec d'autres. (Y : oui) (Y-É-p. 11).

Elle dépasse les simples tactiques liées au choix des arguments, des faits ou des raisons à l'appui de la recommandation, se préoccupant également de la manière de la présenter en fonction de ses destinataires. Yvonne va ainsi tenir compte de leur sensibilité dans le choix des mots qu'elle emploiera. Cette stratégie va lui permettre selon ses dires de montrer à ses destinataires tout le sérieux qu'elle attribue à sa recommandation, son implication personnelle pour ce qu'elle défend :

M : D'accord et quand tu dis « participants » c'est pas très

Y : Ben je voudrais un vocabulaire plus enrichi parce que je parle au CIO

M : C'est pas assez enrichi, comment tu sais que c'est pas assez enrichi?

Y : Mais parce que... je trouve que « adepte » c'est plus beau, c'est plus rare et « participant » ça s'emploie bien trop souvent, il faut, ce genre de mots comme « adepte » ça touche plus le CIO c'est le genre de vocabulaire que pourrait, utiliser quand ils vont parler à la télé, donc il faut que je parle le même langage

M : Donc tu vas choisir un mot, que tu pourrais entendre à la télé

Y : Ben un mot, qui les touche, le genre de mot qu'ils vont voir que je suis impliquée dans ce que je suis en train de défendre

M : Et qui touche qui?

Y : Le CIO

M : Et au moment où tu choisis ce mot-là, parce que tu veux toucher le CIO, tu fais ça comment?

Y : Alors je me dis au CIO qu'est-ce qu'ils diraient par rapport à leurs athlètes, c'est des quoi? Et comme j'ai déjà entendu le mot « adepte » avant, je me dis c'est quoi les synonymes de « participants » il faut que je trouve un mot qui a le même sens. Donc il y a « adepte », « athlète », des « concurrents », et je trouve que le meilleur mot c'est, des « adeptes » (Y-É-p. 8).

Bien que d'autres élèves ne soient pas allés jusqu'à se soucier du choix des termes pour inciter leur destinataire à opter pour leur proposition, il n'en demeure pas moins qu'ils adoptent une attitude que l'on peut qualifier de stratégique envers ces derniers comme Marcia l'explique :

Mar : Ben comme, ouais, mais c'est comme, ce qui pourrait « catcher » le lecteur.

M : Qu'est-ce que tu veux dire?

Mar : C'est comme, le monde veut du positif, alors, tu veux donner du positif, mais quelque chose de FORT là qui pourrait comme, en comme dire aux lecteurs, « ça c'est quelque chose qui pourrait paraître dans les prochains JO » comme un argument qui pourrait... je sais pas comment l'exprimer (Mar-É-p. 16).

Pour Marcia et Yvonne, il semble y avoir des personnes à convaincre au-delà du texte à écrire, et des façons d'y parvenir plus performantes, entre autres en se représentant de manière claire et étoffée à quoi les destinataires sont susceptibles d'être sensibles.

2.2.2 *La joute (scolaire)*

Dans des situations extrascolaires, la joute a été définie comme une confrontation langagière entre des interlocuteurs de force équivalente qui consiste à se mesurer les uns aux autres en débattant d'un sujet controversé dans le but d'obtenir gain de cause. On retrouve cette même catégorie en situation d'apprentissage scolaire bien que certaines

propriétés et conditions d'existence se particularisent. En effet, ce RJ apparaît, aux dires des élèves, et c'est l'une des conditions d'existence, au sein de discussions, en l'occurrence lors de cercles de lecture :

Mar : Euh on a lu plusieurs livres (M : oui) pis parfois on se rassemble avec des équipes, on se rassemble pis on, on fait des critiques, pas des critiques eummm ... je sais pas comment ça s'appelle, des échanges.

M : Des cercles, des discussions?

Mar : Oui cercles littéraires.

M : OK, donc dans ces cas-là, tu utilises la justification?

Mar : Oui (Mar-É-p. 4).

La joute s'enclenche lorsqu'il y a un désaccord sur des éléments de compréhension ou d'interprétation de textes littéraires, plus rarement lors de discussions à propos de l'appréciation de textes littéraires, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'un avis sur une question.

En ce qui a trait aux propriétés, il s'agit moins de se mesurer les uns aux autres que de répondre à l'opposition reçue par ses interlocuteurs. Pour ce faire, les postures offensive et défensive sont évoquées, mais ne semblent pas varier chez un même élève au cours de l'échange. Chez certains, c'est plutôt la posture défensive qui est associée à une conduite de justification comme Dahoud le relate :

Da : Comme par exemple euh... je choisissais une stratégie, comme moi je disais « visionner », et là euh, d'après les descriptions je visionnais la salle. Et là y a quelqu'un qui n'était pas d'accord avec moi, il a dit : « non, moi je verrais plus la salle sombre, parce qu'avant c'est quelqu'un de pas très gentil », pis c'est ça là y fallait que je me justifie (Da-A-p. 4).

Dahoud avait adopté une position offensive lors d'une joute avec son copain concernant leurs équipes de soccer favorites, alors qu'ici il va associer la justification à celui qui a le fardeau de la preuve. Dahoud semble adopter l'une ou l'autre des postures selon la situation, montrant par le fait même une variabilité de son RPJ. Pour Marcia, la justification servira en quelque sorte à infirmer la position de son interlocutrice, donc à adopter une posture plutôt offensive :

Mar : Parce que, parfois quand, je comprends quelque chose du texte, pis, un ami comprend pas pis, y refuse de croire ce que je dis, pis je trouve, j'essaie de trouver des arguments dans des pages pis tout pour, pour lui montrer que ce qu'elle dit c'est faux... ou c'est que t'as mal compris (Mar-É-p. 4).

Elle défend sa position en s'appuyant sur le texte non pas pour prouver que sa conclusion est bonne, mais pour prouver à son interlocutrice que la sienne est fausse. Pour Mélissa, défendre son interprétation d'un passage de roman repose sur une tactique qui consiste à se mettre dans la peau d'un personnage pour comprendre ce que peuvent être ses sentiments. Devant l'opposition de son collègue, Mélissa va justifier son interprétation en tentant d'amener ce collègue à adopter la même tactique :

Me : Ben là je parle d'un extrait où, une mère doit laisser son fils partir et puis, elle ne sait pas s'il va revenir, s'il va mourir, pis ben, moi, je me rappelle je trouvais ça plus triste, parce qu'elle ne sait pas qu'est-ce qui va arriver, pis là j'essayais de dire vraiment pourquoi je trouvais ça triste pour la mère, je me mettais dans le fond dans la peau de la mère, parce qu'elle devait euh, s'en aller, mais il y avait une personne qui disait que, que c'était pas nécessairement ça que c'était eummm ...

M : L'autre élève était pas d'accord avec toi (Me : oui) elle avait pas vu ça de la même façon (Me : Oui) et donc toi tu donnais euh,

Me : Oui, ben j'essayais de dire « pourquoi », peut-être de lui faire ressentir la même chose que moi, ben, j'essayais de la convaincre (M : OK) parce que, dans le fond c'est ça qu'il fallait faire parce qu'il fallait eummm, euh, discuter de ça en équipe pour avoir un plus grand point de vue, parce qu'il fallait écrire euh, un commentaire, à la fin, pis étant donné que c'était long pis qu'il fallait euh, une centaine de mots, il fallait avoir plusieurs arguments, donc on en discutait fallait, débattre (Me-É-p. 3-4).

Plus que de chercher à convaincre ses pairs du bienfondé de son interprétation, voire d'adopter sa position, Mélissa cherche à débattre pour élargir son point de vue, pour l'enrichir, pour construire des connaissances. C'est du moins l'une des finalités évoquées par trois élèves de 2^e secondaire qui ont associé la justification à cette catégorie. Aussi, la joute en situation scolaire semble provoquer moins de passion comme l'a relaté Dahoud plus haut. Elle vise moins à « gagner » qu'à « faire comprendre ». Le tableau suivant présente ce rapport à la justification en situation scolaire :

Sous-catégorie	La joute (scolaire)
Définition	Confrontation langagière entre des interlocuteurs de force équivalente qui consiste pour l'un à défendre sa position ou sa conclusion rejetée par l'autre afin d'en montrer le bienfondé pour en convaincre son interlocuteur.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interaction orale sous forme de relances (débat) ▪ Relation égalitaire entre les interlocuteurs (âge / statut) ▪ Posture défensive ou offensive : <ul style="list-style-type: none"> ○ (si défensive) Utilisation d'éléments de preuve (faits, extraits) qui prouvent le bien fondé de sa position sur le sujet ○ (si offensive) Prise en compte de la position de l'adversaire par le relevé des éléments qui nuisent à sa position ou la discréditent
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâches de discussion le plus souvent liées à la lecture de textes littéraires ▪ Présence d'un désaccord entre les interlocuteurs lors de l'expression / exposition (voir catégories suivantes) d'une conclusion ou d'une position ▪ Volonté du défenseur de faire comprendre sa position ou sa conclusion, voire d'en convaincre son interlocuteur

Tableau 16 - La joute (scolaire)

Des situations d'échange ou de discussion autour d'œuvres littéraires ne vont pas nécessairement engager un RJ en terme de joute. En effet, lorsqu'il n'y a pas d'opposition soulevée par un ou plusieurs interlocuteurs, les élèves vont évoquer un RJ qui désigne soit l'exposé du raisonnement ayant mené à une conclusion, soit l'énoncé d'un avis sur une question. Les prochaines catégories présentent ces deux RJ que les situations scolaires leur ont permis de développer.

2.2.3 *L'exposé d'un raisonnement*

Plus du tiers des élèves participants (cinq des 14 élèves) ont relaté des situations scolaires dans lesquelles justifier désigne le fait de montrer ce qu'ils ont compris en exposant le raisonnement les ayant menés à leur conclusion sur une question. Le tableau suivant présente ce troisième rapport à la justification :

Catégorie		L'exposé d'un raisonnement
Définition	Conduite langagière consistant à exposer son raisonnement et à fournir les éléments (faits, indices, extraits d'un texte) qui ont mené à sa conclusion dans le but d'en montrer l'acceptabilité.	
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bref exposé oral ou écrit ▪ Relation égalitaire ou inégalitaire entre les acteurs en fonction du statut de chacun (élève ou enseignant) ▪ Souci de clarté des propos en soutien au destinataire ▪ Présentation de la conclusion (hypothèse, interprétation, réponse) suivie des éléments (récapitulation) ayant mené à la conclusion présentée 	
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une demande implicite ou explicite de connaître ce qui soutend la conclusion énoncée ▪ Tâches qui concernent les connaissances et / ou la compréhension d'une question par l'élève ▪ Tâches liées à la compréhension / interprétation de textes littéraires 	

Tableau 17 - L'exposé d'un raisonnement

Toutes les situations relatées par ces élèves évoquaient des tâches liées à la compréhension ou à l'interprétation de textes littéraires : « Ben si, mettons il (un personnage de roman) a fait une action, on essaie d'expliquer pourquoi il a fait ça, pourquoi il a pris cette décision-là pour, enfin, arriver au but » (Z-É-p. 3). À l'oral, ce type de RJ apparaît dans le cadre de cercles littéraires, à l'écrit dans le cadre d'épreuve de lecture (pour les élèves de 1^{re} secondaire) ou de l'écriture de ce que les élèves appellent des commentaires de lecture (pour les élèves de 2^e secondaire). Parlant d'un rôle de « devin » au sein d'un cercle de lecture, Janick explique le but qu'elle poursuit dans une telle situation :

Ja : Ben, de faire comprendre, pourquoi, j'ai jamais pensé à ça! Eummm, c'est que, il faut faire comprendre aux autres, par exemple dans le cercle de lecture faut faire comprendre aux autres, POURQUOI on dit que c'est ça qui va se passer si euh, la princesse elle s'en allait euh, tuer le dragon (M : oui) ben, on peut pas dire elle va aller adopter un chat t'sais comment on va justifier ça, ça aucun rapport, mais si on dit « parce qu'elle a pris une épée pis elle s'en allait en bas de la fenêtre pour tuer le dragon », ben ça on explique bien pourquoi, mais euh, « parce qu'elle a pris un chat » ça fait pas de sens

M : Ça fait pas de sens, donc quand tu justifies, tu veux faire comprendre, aux autres, ce que toi t'avais compris? (Ja : oui) pis, pour faire ça, il faut que tu ailles chercher des choses qui font du sens?

Ja : Oui dans le texte (Ja-J-p. 5-6).

Ce qui semble lui importer c'est d'être comprise, ou plus exactement de faire comprendre aux autres sur quoi elle s'est appuyée pour parvenir à la conclusion qu'elle présente. Elle indique que le choix des éléments à l'appui de sa conclusion doit en quelque sorte montrer que sa prédiction est valable, ce, en accumulant des faits tirés du texte qui sont en adéquation avec sa compréhension. L'accumulation de preuves semble être une tactique pour renforcer sa position. Elle est relatée par d'autres élèves comme Tahsin :

T : À l'école ben c'est dans les textes que je lis là, s'il dit par exemple c'était qui le voleur c'est qui le meurtrier, j'en ai eu un comme ça, j'avais dit pourquoi, j'avais dit qu'il avait envoyé une lettre pis il est venu dans une ville juste comme ça dans la journée, et il était près de la maison, j'ai donné plein d'arguments (T-A-p. 3).

Chez Marcia, on parvient à sentir l'importance qu'elle accorde à l'exposition de sa vision des choses, comme s'il s'agissait d'une occasion de faire entendre comment elle a compris le texte qu'elle a lu. L'usage du verbe « pouvoir » et l'accent mise sur les pronoms « tu » et « toi » laissent penser qu'il s'agit pour elle davantage d'une occasion qui lui est donnée de s'affirmer que d'une tâche à laquelle elle est soumise :

M : Et quand tu en écris, ça porte sur quoi?

Mar : Eummm ben, c'est que, c'est comme par exemple tu fais comme, des critères. Y en a un c'est comme « visualiser » (M : oui), ben, c'est comme, tu lis un passage du texte, et dans ta tête tu visualises par exemple une salle (M : OK)... pis quand t'écris la critique, c'est comme tu peux détailler, tu peux (quelques secondes de réflexion) comme dans le sens, montrer, aux gens ce que TU, ce que TOI, tu veux montrer genre

M : Donc une justification, ça sert à montrer ce que TOI tu

Mar : Ce que toi tu veux eummm... je sais pas comment l'expliquer vraiment là (Mar-É-p. 5).

Comme pour la défense au cours d'une joute, l'exposition d'un raisonnement, même lorsqu'aucun débat ne s'engage, semble aussi associé à une occasion d'apprendre. Janick tire en effet profit de ce que ses camarades partagent lors de cercles de lecture au cours desquels les élèves justifient leurs conclusions :

M : Et puis, quand tu fais ça, tu es avec les autres en cercle de lecture comment vous êtes les uns par rapport aux autres?

Ja : Ça dépend, parce que, d'habitude on est comme tous égal, sauf que là, si une personne dit une réponse pis là la tienne a vraiment pas rapport, là ben t'es là « ah merde, qu'est-ce que j'ai dit! » OK faque là tu vas te sentir un petit peu inférieur, mais d'habitude c'est égal

M : OK, donc on part égal (Ja : oui) et après, en fonction de ce qu'on dit et de comment on justifie, ça peut changer? (Ja : oui) OK. Si tu t'aperçois que ta réponse est pas, super

Ja : Des fois tu t'arranges pour la changer, moi j'ai déjà fait ça, je trouvais que ça faisait pas de sens ma réponse faque là je l'ai juste améliorée, en changeant, quelques éléments (M : pendant que tu le disais?) pendant que je le disais oui, et après ça je l'ai juste changée en cachette sur mon texte (Ja-J-p. 6).

On voit comment Janick va se percevoir « inférieure » si elle juge que les justifications de ses camarades sont plus valables que les siennes. On voit également comment Janick va être amenée à réfléchir à ses propres conclusions et à les ajuster au besoin en cours de discussion. Elle se servira même des éléments dévoilés par ses coéquipiers pour enrichir son propos, tout à fait comme l'a relaté Mélissa plus haut. Ce rapport à la justification revêt ici une réelle fonction euristique lorsqu'il a lieu lors d'interactions orales en situation d'apprentissage. On perçoit de loin le potentiel d'un usage de l'oral au service de l'écriture et vice-versa.

2.2.4 *L'énoncé d'une position*

La grande majorité des élèves (11 élèves sur 14) ont désigné le fait d'énoncer leur position, c'est-à-dire de donner leur opinion ou leur avis sur un objet, comme étant l'une des principales manières de connaître la justification. Le tableau suivant présente cette dernière catégorie :

Catégorie	Énoncé d'une position
Définition	Conduite langagière qui consiste à présenter sa position sur un sujet (avis, préférence, opinion) en fournissant les raisons (faits, arguments, exemples) qui la fondent.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énoncé oral ou écrit de longueur variable ▪ Relation égalitaire ou inégalitaire entre les acteurs en fonction du statut de chacun (élève ou enseignant) ▪ Occasion d'affirmation de soi pour l'énonciateur ▪ Faible prise en compte de l'interlocuteur ou du destinataire de la part de l'énonciateur ▪ Souci de clarté des propos ▪ Présentation de la position (avis, préférence, opinion) sur l'objet suivie des raisons à l'appui
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une demande implicite ou explicite de connaître l'avis de l'élève sur un objet ▪ Tâches qui concernent les opinions, les préférences ou l'avis de l'élève sur un objet ▪ Tâches liées à la critique ou l'appréciation de textes littéraires

Tableau 18 - L'énoncé d'une position

Ce rapport à la justification correspond pour les élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire au fait de donner son avis sur une question. Janick reconnaît aisément les questions lui demandant ce type de justification en feuilletant un manuel d'exercices :

Ja : Des fois y a des justifications ben difficiles là sauf qu'ici y doit pas y en avoir, pour faire exprès (M : ben regarde – je lui mets le manuel sous les yeux, elle feuillète, elle lit et soudain elle pointe) ... « Votre point de vue » oui ça « votre point de vue » y en a beaucoup de ça

M : Et ces questions-là, pour toi, c'est des questions où tu dois justifier?

Ja : ben, d'habitude oui là, mais (elle lit) « que pensez-vous de cette justice, est-ce une bonne justice, pourquoi? » ils nous demandent 2 justifications dans la même question. Ça c'est beaucoup de justifications (Ja-J-p. 4).

Comme pour Janick, Zaïd souligne que de telles demandes de justification sont très fréquentes en classe de français : « Ben, on fait ça presque à tous les jours (M : OK), mettons, on lit un texte, pis on donne nos opinions, pourquoi, mettons si le personnage, aurait dû faire ça ou non (...) » (Z-É-p. 3). À cette fréquence se rattache aussi toute une

gamme d'activités qui lui sont associées. Sam offre un portrait assez complet de ces situations en évoquant le questionnaire de lecture, le débat et le cercle de lecture :

M : (...) Est-ce que tu peux me donner des exemples de tâches où tu as à justifier quelque chose dans le cours ?

S : Ben parce que des fois dans une histoire il peut avoir une action qu'un personnage a faite pis dans un questionnaire ça peut être dit, « selon toi, est-ce que ce personnage a fait le bon choix » et il faut que tu expliques euh, ta réponse, il faut que tu justifies des faits qui sont arrivés dans l'histoire pis, il faut que tu fasses ton propre opinion de ça pour euh, justifier, tout le contenu

M : Donc ça c'est par rapport à des lectures que tu fais enh? (S : oui) est-ce qu'il y a d'autres situations où on te demande de justifier ?

S : Je sais pas si c'est arrivé, dans un autre cours peut-être, des fois il peut y avoir des débats comme pour euh... comme faire un fait, pis là on se dit, on dit notre opinion. Mais il faut quand même justifier, pour euh, faire comprendre à nos coéquipiers, notre avis pis, aussi dans, des cercles littéraires (M : OK) il faut dire si on a aimé, pis, pourquoi si on n'a pas aimé (S-J-p. 2).

À cela, Ariana⁹³ ajoute : « Dans tous les examens de français d'écriture ou de lecture, il y en a toujours (M : OK) on nous demande si on a aimé l'histoire si oui pourquoi, si on changerait quelque chose dans l'histoire, si oui, pourquoi » (A-J-p. 3). Pour sa part, Yvonne relate cette activité :

Y : En français dans les commentaires de lecture, on doit faire des commentaires par rapport à ce qu'on lit, il faut dire par exemple pourquoi est-ce que tu as aimé, ce passage. Alors tu dois donner les raisons, pourquoi est-ce que tu n'as pas aimé, qu'est-ce qui t'a fait te sentir comme ça quand tu l'as lu alors il faut que tu expliques à l'aide d'exemples dans le texte ce que tu as ressenti à ce moment et pourquoi est-ce que c'est de cette manière-là que tu le vois (Y-É-p. 3).

Enfin, Diego associe la justification à l'écriture de critique littéraire :

⁹³ Ariana : Élève de 1^{re} secondaire inscrite au profil PEI, Ariana est née au Mexique où elle fréquentait une pré-maternelle offrant un cours d'anglais. Elle et sa famille ont immigré au Québec lorsqu'elle avait 6 ans. Elle est passée 6 mois par la classe d'ILSS avant d'intégrer la classe ordinaire de 1^{re} année. Elle a donc appris le français à l'école au Québec. Elle se sent par ailleurs davantage Mexicaine que Canadienne. Elle a souvent envie de retourner au Mexique. Dans la famille, la langue d'usage est l'espagnol, elle utilise le français à l'école et avec ses amis.

Di : Oui, euh, on a fait une critique, ben on a fait deux sur les romans, un c'était sur *La Route de Chlifa* et l'autre c'était sur un roman qui s'appelle *Virus LIV3*, et on a dû faire la critique, pis dire pourquoi c'était bon, pourquoi c'était pas bon, pourquoi on enlève des points sur 10, Pourquoi on en donne, oui, c'est ça » (Di-É-p. 2).

L'ensemble de ces exemples relate des situations liées à l'appréciation de textes littéraires. Certaines sont des situations d'interaction orale, d'autres d'écriture.

Dans le cas des situations d'écriture, on remarque que les élèves s'intéressent très peu à leur destinataire comme l'explique Zaïd à propos de la rédaction d'une critique du roman *La route de Chlifa*. À la question : « À qui tu adressais cette critique-là? », il répond : « Ben à tout le monde qui va la lire, je donnais mon opinion, pis, je racontais pas ça à personne, parce que si, mettons, on le met sur Internet n'importe qui pourrait le voir pis, il pourrait prendre ça pour lui, genre donc je l'ai écrit pour lui, pour les lecteurs qui vont le lire » (Z-É-p. 5). On soupçonne que Zaïd ne s'est pas réellement posé la question au moment de rédiger sa critique pas plus que ne semble l'avoir fait Sam :

M : (...) À qui s'adressait ce texte-là?

S : Ben... c'est plus pour notre niveau là, mais si ça serait plus facile ça pourrait être pour tout le monde, parce que c'était pas trop difficile, mais c'était adapté à notre niveau, mais tout le monde pouvait faire ça

M : OK, et quand toi tu as écrit ce texte-là, est-ce que tu avais un destinataire en tête?

S : Ben, parce qu'on avait une feuille qu'on avait déjà fait notre plan, avec nos informations, il fallait juste que je développe, il fallait que je mette ça dans un texte et la justification on la faisait dans notre tête pendant l'examen

M : OK, donc t'avais pas vraiment de destinataire précis (S : non) tu devais simplement montrer des différences et donner ton avis, la scène que tu avais préférée (S : oui) OK, eummm c'était quoi ton but en écrivant ce texte-là?

S : Ben, pour faire comprendre au prof le plus possible mon avis pis euh, pour que ça soit plus facile à comprendre, parce que moi selon moi justifier, il faut que tu essaies de mettre ton avis, le plus euh... le plus facile à comprendre là (S-J-p. 5).

Le souci de Sam semble porter davantage sur la clarté de son propos, ce qui va de soi puisqu'il relate ici une situation d'évaluation. En même temps que le destinataire

semble prendre moins d'importance, on observe un déplacement dans la finalité de la justification qui vise non plus à inciter son lecteur, comme c'est le cas pour la plaidoirie, mais plutôt à faire comprendre ce qui fonde son avis sur une question. L'élève semble alors se préoccuper de faire comprendre sa façon de voir le problème comme l'exprime Marcia : « Mais dépendamment, si c'est un cercle littéraire, c'est plus pour montrer la compréhension, mais par exemple quand j'écris mes critiques, je les fais comme au JE pis c'est plus comme je m'adresse à moi-même » (Mar-É-p. 6). Lorsqu'elle rédige une position, c'est à elle-même qu'elle s'adresse. Du coup, la prise en compte d'un destinataire semble s'estomper lorsque la finalité communicationnelle passe de « inciter quelqu'un » à « donner son avis ».

En ce qui concerne les questionnaires de lecture, des indices de la réalisation de telles tâches à partir d'une posture scolaire sont révélés par les élèves :

Je : Oui, comme des fois, elle nous donne des textes à lire et il y a des questions à répondre (M : Mmmm) et il faut justifier, pourquoi on dit ça, c'est souvent des questions d'opinions, comme elle nous donne une question, et là on répond et après ça on justifie là, pourquoi, mettons elle (inaudible) cinq lignes, ben on remplit les cinq lignes pour le faire (Je-J-p. 3).

On peut supposer une intention de la part de l'enseignante d'amener les élèves à développer leurs propos en leur laissant l'espace nécessaire pour le faire, intention qui ne semble pas être comprise par Jessy de cette façon. Pour sa part, Janick semble éprouver peu d'intérêt pour de telles tâches : « Euh, ben, dans les exercices de ce cahier-là qui sont interminables, ça là (elle montre un manuel d'activités posé sur la table), ça y nous demande beaucoup de justifications, j'ai pas vraiment d'exemple parce qu'on en a fait beaucoup » (Ja-J-p. 4). Plus loin, elle ajoutera à propos des mêmes tâches : « Oui et en plus on en fait souvent de ça, t'sais pendant les cours c'est pas mal ça qu'on fait sauf que MmeL nous a mis un film pour nous récompenser d'avoir fait beaucoup de travail » (Ja-J-p. 5). Ce genre de tâches semble vide de sens pour ces élèves : on lit des textes pour répondre à de nombreuses questions dans lesquelles on nous demande de justifier notre opinion sur le

texte et pour ce faire, il faut faire aussi long qu'indiqué. La valeur euristique de la justification semble occultée par la commande « scolaire ».

D'autres aspects liés au RJ ont été évoqués par des élèves et revêtent, de mon point de vue, un intérêt particulier sur le plan didactique. Je vais m'intéresser maintenant à quelques-uns de ces aspects qui peuvent varier d'un élève à l'autre ou d'un RJ à l'autre en fonction de divers facteurs qui seront soulignés au passage.

2.3 Remarques complémentaires à propos des rapports à la justification

Trois remarques méritent d'être mises en évidence en ce qui concerne les RJ présents en situation d'apprentissage. D'abord, il semble que, pour certains élèves, la quantité prime sur la qualité des éléments à l'appui des justifications. Ensuite, il semble que la justification en classe de FLEns soit largement associée à une occasion d'affirmer son identité. Enfin, dans certaines circonstances des élèves reconnaissent une fonction euristique à la conduite de justification.

2.3.1 Une justification de qualité : des raisons en quantité

La première remarque concerne les conditions de réussite d'une justification : dans des situations extrascolaires, les élèves disent miser sur la qualité des éléments de preuve ou des arguments qu'ils convoquent, alors qu'en classe de FLEns, ils disent miser principalement sur leur quantité comme le mentionnent 10 des 14 élèves interviewés. C'est Tahsin qui l'exprime le plus clairement :

T : À l'école c'est beaucoup plus je pense complexe, on dirait, c'est comme tu dois donner plus, d'exemples, ben plus d'arguments pis avec mon père c'est comme un BON argument

M : OK, donc c'est la quantité qui à l'école il faut en donner beaucoup? (T : oui) OK et tu les prends où tes arguments à l'école?

T : À l'école ben c'est dans les textes que je lis là, s'il dit par exemple c'était qui le voleur c'est qui le meurtrier, j'en ai eu un comme ça, j'avais dit pourquoi,

j'avais dit qu'il avait envoyé une lettre pis il est venu dans une ville juste comme ça dans la journée, et il était près de la maison, j'ai donné plein d'arguments, mais avec mon père je donne un argument, mais une bonne et c'est tout.

(...)

M : Et quand tu es dans un examen de lecture est-ce que tu sais assez bien ce qui va passer et ce qui passera moins bien?

T : Euh, non, ça c'est difficile à dire (M : OK) je sais pas ce qui va bien passer ou non, c'est ça

M : Et tu vas chercher dans les textes tes réponses

T : Oui et j'en donne plusieurs comme ça j'aurai plus de chance (T-A-p. 3).

Il semble ainsi que le choix des arguments ou des preuves dans la sphère extrascolaire soit beaucoup plus stratégique du fait que l'élève connaît bien son interlocuteur, ce qui lui permet de sélectionner les éléments de preuve qui feront le poids, ce qui favorise du coup la réussite de la justification :

M : Quand tu es à l'extérieur, les arguments que tu trouves, tantôt tu as utilisé le mot « argument », les « preuves » (Da : oui), les preuves que tu choisis, quand tu es à l'extérieur de l'école, comment tu les choisis?

Da : Euh, ben d'abord, je choisis les meilleures, ceux qui, vont donner le plus de crédibilité à mon opinion (M : Mmmm)... et... des fois ça peut dépendre de la personne (M : oui), oui. ...

M : Peux-tu m'expliquer ça un peu?

Da : Comme si je sais, comme je vais reprendre l'exemple du match (M : Oui), si je sais que la personne euh, c'était pas quelque chose qu'elle aurait remarqué, parce que je la connais un peu, je vais essayer de faire ressortir ça (M : Mmmm), pour qu'il le remarque, parce que je connais bien la personne (Da-A-p. 6).

Si la prise en compte de son interlocuteur apparaît clairement, du point de vue des élèves, comme facteur déterminant de la réussite de leur justification en situation d'interactions sociales, en contrepartie, il semble que cette prise en compte, particulièrement dans le cadre de tâches d'écriture, leur soit moins importante. À la question de savoir ce que les élèves auraient pu faire de mieux dans leur justification, Zaïd a répondu : « Euh, mais, c'est sûr qu'y faudrait, plus, plus d'arguments à mettre » (Z-É-p. 12). Quant à Jessy, l'accumulation d'arguments ou de preuves semble lui garantir de meilleurs résultats. À la question « Que conseillerais-tu à un élève de ta classe pour réussir

sa justification? », elle répond : « Ben en leur disant : “si tu justifies pas chaque point tu peux perdre des points faque, comme... justifie chacun de tous tes points, pis, aies pas peur d'en mettre parce que plus t'en mets, plus que t'as de chance d'avoir des meilleurs points là”» (Je-J-p. 14). Pour Dahoud néanmoins, la quantité se jumèle à un certain souci de qualité :

Da : Euh, ben, peut-être j'aurais mis, mais ça c'est pas vraiment au niveau du texte, j'aurais mis un peu plus d'images un peu partout, mais vraiment au niveau du texte... j'aurais essayé de rajouter des trucs, que, auxquels euh, les questions du document j'aurais pu rajouter encore plus d'informations, des mots-clés et ensuite faire des phrases à partir de ça. Donc j'aurais pu avoir une meilleure note si j'avais eu plus de temps, mais, c'est pas pour rien qu'on nous donne un temps précis donc j'ai fait ça selon le temps que j'avais

M : Donc, si t'avais fait mieux t'en aurais mis plus d'informations.

Dal : Plus, mais pas inutile, ce serait pas juste pour remplir du vide, ce serait ... vraiment... pour informer (Da-A-p. 18).

Si Dahoud ne se satisfait pas simplement de la quantité des éléments à l'appui de sa position pour considérer la réussite de sa justification, ce n'est cependant pas en considérant son destinataire qu'il choisit ses éléments de preuve, mais bien en s'assurant que les informations ajoutées soient « utiles ». Bien sûr, la situation didactique à laquelle Dahoud fait référence (le dépliant promotionnel) ne vise pas à inciter les lecteurs à agir. Elle vise plutôt, selon l'élève, à faire comprendre sa position sur la thématique, quel que soit le destinataire. Si peu d'élèves font véritablement référence à la prise en compte de leur destinataire comme facteur pouvant faciliter voir guider le choix des arguments ou des preuves dans les situations d'écriture, Yvette montre néanmoins que certains élèves en tiennent compte :

(...) avec des gens à l'extérieur on pourrait utiliser un autre vocabulaire ou alors, si on connaît la personne on sait un peu plus comment parler, alors euh, les mots que j'utilise en classe par exemple, il faudrait que je mette des mots clés, ce genre de mot que, quand on le dit on comprend, la lourdeur et le sens du mot, il faut vraiment des arguments qui sont, bons, par exemple à l'extérieur par exemple avec mon grand frère on prend ça au sérieux, c'est comme une pratique alors qu'avec ma grande sœur je voudrais qu'elle me prête son t-shirt je dirais

« allez come on, de toute manière tu le portes pas » ce serait pas des arguments que j'utiliserais pour convaincre le professeur, c'est ça que je veux dire (Y-É-p. 3).

À tout reprendre, on peut déceler trois manières de s'assurer de la réussite de sa justification qui semblent apparaître de manière graduée chez les élèves : 1- la quantité des éléments convoqués suffit pour certains, ce à quoi s'ajoute 2- la pertinence (l'utilité) des éléments à l'appui de sa position, ainsi que 3- dans une moindre mesure, la qualité des éléments justificatifs en fonction des caractéristiques du destinataire. La prise en compte de son interlocuteur comme facteur de réussite d'une justification semble partagée par un grand nombre d'élèves lorsqu'ils évoquent des situations extrascolaires de justification alors qu'elle apparaît rarement en situation d'écriture, même lorsque l'élève doit inciter son destinataire à agir. Notons enfin que lorsqu'un destinataire est évoqué en référence à des situations d'écriture, il s'agit 1- souvent de l'enseignant auquel les élèves associent le rôle d'évaluateur du texte, 2- parfois du destinataire de la situation de référence, 3- parfois des deux. On perçoit que, pour l'élève, deux niveaux de situation sont considérés : la situation didactique pour laquelle l'enseignant est le principal destinataire et de surcroît l'évaluateur, et la situation de référence dans laquelle se trouve un destinataire fictif, beaucoup moins pris en compte.

2.3.2 *Plus qu'une chance de réussite : une occasion de s'affirmer*

Pour bien des élèves, la réalisation des tâches scolaires dont fait partie la justification de sa position, de sa réponse, de sa recommandation vise à obtenir une bonne note dans le but de réussir comme l'exprime Diego :

Ben, différences oui parce que comme, un film pis sur un livre c'est pas la même chose faque, à l'école je dois être plus concentré pour avoir une bonne note pis comme au cinéma avec mes amis je dis mon opinion pis eux ils écoutent ce qu'ils veulent, mais à l'école je dois vraiment dire comme je dois vraiment être concentré pour, réussir et tout (Di-É-p. 3).

Sam abonde dans le même sens :

Ben oui, parce que à l'école c'est plus pour ta réussite scolaire, pis il faut euh, faire un bon travail, parce que souvent le professeur va dire « ça compte beaucoup pour le bulletin », pis c'est important de bien réussir et il faut justifier, mais moi je me force plus à l'école, parce qu'est plus... scolaire pis c'est important l'école, mais à l'extérieur, j'utilise pas beaucoup la justification sauf, ben quand je si je me fais punir, c'est plate mais, si je vais pas me forcer à justifier comme si je le ferais à l'école (S-J-p. 3)

On pourrait penser qu'une telle valeur attribuée à la justification pousse les élèves à adapter leurs pratiques de justification au modèle attendu et, ce faisant, à adopter une posture scolaire (Bucheton, 2006) quand vient le temps de réaliser ces tâches d'écriture. Or, la justification renferme à leurs yeux une autre valeur qui n'apparaît de manière évidente qu'à l'école. Il s'agit d'un phénomène exprimé par l'ensemble des élèves, celui de considérer la justification comme une occasion d'affirmer ses propres valeurs, ses opinions, ses positions, ses idées, voire son identité, comme l'exprime Zaïd :

M : Pour terminer Z, si tu avais un conseil à donner à un copain, concernant la manière de procéder pour justifier, ce serait quoi le ou les conseils que tu donnerais?

Z : Mais de prendre ton, propre opinion, et de, pas, ce serait vraiment plus facile si tu prenais ton opinion, que de créer une opinion, d'inventer une opinion, parce que tu aurais pas beaucoup à dire (M : oui) si tu donnes ton vraie opinion, ton avis, là t'aurais, vraiment plus de succès et tu dirais vraiment ce que tu penses et c'est ça

(...)

M : Donc ton conseil, c'est vraiment « prends ton opinion » (Z : oui) inventes-en pas une, prends ton opinion. (Z : oui) Est-ce que t'aurais autre chose à ajouter?

Z : ... Ben, c'est vraiment le fun d'écrire un texte justificatif, parce que c'est toi qui donnes ton vraie opinion, c'est pas un texte que tu vas être le narrateur que tu vas écrire une histoire, c'est ton opinion que tu vas écrire, pis t'as vraiment le gout d'écrire ça parce que c'est ton OPINION c'est ton AVIS, c'est toi qui va l'écrire c'est TON TEXTE (Z-É-p. 13).

Zaïd conseille en fait de prendre en charge sa position et de l'assumer, tout comme l'évoque Ariana : « ... Le but c'est pas non plus de satisfaire, c'est plutôt d'expliquer ce que toi tu penses » (A-J-p. 11). C'est donc plutôt une posture première (Bucheton, 2006) qu'ils

adoptent. Il semble aussi qu'une telle posture facilite l'énoncé de sa position comme le mentionne Mélissa : « (Il faut) s'assurer que son argument est correct (...) qu'il ait vraiment un but, que tu dis pas ça juste parce qu'il te le demande, mais parce que TOI tu crois vraiment que c'est important (...) parce que si tu dis quelque chose pour convaincre, mais tu le penses pas vraiment, tu vas avoir de la misère à expliquer pourquoi tu dis ça » (Me-É-p. 14). Cette remarque montre que pour certains élèves, la justification est une occasion de s'affirmer.

Pour Gladys, il s'agit même d'une condition de réussite : « M : Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est bonne (ta justification)? G : Ben c'est mes valeurs pis j'ai dit ce que, selon moi, mon héritage culturel je sais pas pour les autres, peut-être que c'est différent que la mienne, mais moi j'ai donné ma justification, pis je sais que c'est bon » (G-A-p. 15). Jessy abonde dans le même sens :

Jes : Comme une justification, y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses vu que c'est sur ton opinion la plupart du temps (M : oui) tu peux pas vraiment perdre de points sur ça sur qu'est-ce que tu écris

M : Sur ton, oui ou non mettons, là tu perds pas de points

Jes : C'est ça, c'est ça, parce que c'est toi qui as décidé, c'est comme toi comment tu le penses

M : OK donc c'est pas une bonne ou une mauvaise réponse

Jes : C'est ça y peut pas y avoir de bonnes ou de mauvaises réponses dans une justification

M : OK, donc là, ce sur quoi il faut se concentrer... c'est... davantage... (Jes : oui) ce qu'il y a après ton opinion (Jes : Mmmm) OK, donc t'as dit «il faut en mettre beaucoup»

Jes : Oui pour que les autres comprennent, plus, ton opinion, ton point de vue, pis tout

M : OK, pis, tu les prends où ces éléments-là, qu'il faut que tu donnes, beaucoup?

Jes : Ben si tu donnes une réponse, t'as sûrement, une explication pourquoi t'as cette réponse-là, faque c'est de là que vient, l'inspiration, de la justification-là

M : OK, donc ça vient de toi

Jes : C'est ça (Je-J-p. 14-15).

Ainsi, il semble que, pour certains élèves, tout soit acceptable lorsqu'ils sont appelés

à justifier. Or, s'il est vrai que plusieurs positions sur une même question sont possibles, toutes ne se valent pas et le choix des éléments à l'appui de celle-ci est garant de sa recevabilité, ce que ne semblent pas considérer ces élèves. Dahoud distingue quant à lui les moments où il doit utiliser des faits (la joute) et ceux où il peut laisser libre cours à sa vision des choses (l'énoncé d'une position) :

M : Donc si tu te replaces au moment où tu débutes la justification donc tu m'as dit euh... que ça allait parler de l'héritage culturel qui est, SACRÉ (Dal : Mmmm)... PARCE QUE... alors le moment où tu as écrit ça comment tu fais pour justifier?

Dal : (...) C'est selon moi. Là je n'ai aucun fait à ressortir (de textes) parce que là c'est complètement selon moi. (M : D'accord) Là je viens de trouver une différence pour tout à l'heure, est-ce que je peux la dire? (M : Oui, oui), alors dehors, quand je justifiais avec le match, c'était vraiment des choses que j'avais vues, qui étaient vraies, y avait rien que j'avais inventé. J'avais vu, y avait les preuves tout, mais là c'était vraiment selon moi. Pourquoi c'était important, selon moi et c'est ça là (Da-A-p. 14).

On voit encore chez cet élève un certain élargissement de son RPJ qui entraîne différentes manières d'élaborer ses justifications en fonction des situations : parfois il doit recourir à des faits pour prouver, parfois il peut dire ce qu'il pense. Si la force d'une position gagne à s'appuyer sur des faits fiables pour Dahoud, ce ne semble pas être une préoccupation pour nombre d'élèves dont Jessy qui se fie davantage, comme on l'a vu plus haut, à son "inspiration" du moment.

L'occasion de s'affirmer que semblent offrir les conduites de justification va parfois jusqu'à leur permettre de construire leur identité comme Yvette le relate :

Je pense aussi que, par rapport à la justification selon moi je l'ai quand même bien fait parce que c'est important pour moi de justifier on va dire MES principes comme je sais déjà que je veux devenir avocate et que c'est naturel pour moi de se défendre d'avoir les bons arguments, ce désir d'exceller, ça me permet de faire de meilleur texte et euh, de mieux réussir (Y-É-p. 12).

D'ailleurs, comme plusieurs extraits l'ont montré, Yvonne saisit toutes les occasions d'apprendre à justifier et à argumenter, que ce soit à l'école ou ailleurs, avec son frère en particulier, dans ce but précis de devenir avocate.

Enfin, je me permets de citer un dernier extrait issu d'un entretien réalisé en avril 2011 lors de l'étape préexploratoire de recherche, extrait qui montre combien certaines tâches d'écriture impliquant la justification à l'école viennent solliciter voire toucher l'identité profonde des élèves. Carlos relate l'écriture d'un texte dans lequel il devait faire valoir une vision du monde. Dès le départ, il avait pris position. Il raconte combien sa position personnelle se devait d'être exprimée :

C : J'ai écrit « la culture c'est ce qui te représente » et pour moi, je trouve que c'est important de garder notre culture, moi je veux pas être comme ça, je veux pas être comme les autres gens, comme je veux avoir ma, ma propre identité, je veux pas faire ça moi, je veux être moi, je veux être Carlos

M : Est-ce qu'il y a une autre phrase que tu te rappelles avoir écrite?

C : ... Les autres?... non. Ça c'est, c'est ma phrase là.

M : Oui enh?!, c'est ta phrase, je comprends (*silence...*) oui... très bien... (*silence...*)

C : Si j'écrivais pas ça c'est comme, c'était pas mon idée... si j'écrivais pas ça c'est comme je copiais d'autres gens, c'était ma phrase.

L'écriture de ce texte, en plus de lui permettre d'exprimer une grande fierté identitaire, lui aura permis, de mon point de vue, de faire l'expérience des premières formes de propriété intellectuelle. Cette occasion ne semble pas donnée dans des situations extrascolaires impliquant la justification. Il semble que les RJ construits en classe de FLEns, soit l'exposé d'un raisonnement et l'énoncé d'une position, permettent de rendre accessible aux élèves une nouvelle dimension des pratiques de justification, celle de leur pouvoir d'action : il est dès lors possible d'affirmer qui l'on est, de donner son avis, de montrer comment on raisonne. Certains, comme Yvette, auront compris que cette appropriation dépasse l'accès à la réussite scolaire pour elle-même, elle leur ouvre la voie à des possibles, les rend aptes à exercer leur influence dans la société.

2.3.3 *La fonction euristique de la justification*

Un troisième élément d'intérêt ressort des propos des élèves et concerne la valeur euristique qu'ils décèlent dans la conduite de justification tout autant dans des situations extrascolaires que scolaires, comme le relate Jessy :

Ah, pour euh, genre, si j'ai des problèmes avec des personnes je peux pas dire « c'est ça » et pas justifier pourquoi parce que des fois tu peux dire « c'est ça », mais après avoir justifié tu te rends compte « ah non, c'est pas ça la raison » (M : Mmmm), faque, si tu justifies pas, tu vas pas comme faire « ah ben je me suis trompée », mais si tu justifies tu vas dire « ah j'ai une erreur là et je m'excuse » pis là tu peux reformuler ta phrase pour, te faire mieux comprendre là (Je-J-p. 5)

Cet extrait montre combien le raisonnement qu'entraîne la justification va permettre de reconsidérer sa position et, éventuellement, de la changer. Un tel rôle se retrouve également en situation scolaire : « M : (...) ça porte sur quoi, la justification en classe de français d'habitude? De quoi y est question quand tu as à justifier? Mar : Ben si t'as compris ce que t'as, c'est pour t'aider à comprendre le livre comme » (Mar-É-p. 4-5). Dans cet extrait, Marcia suggère que la justification lui permet de mieux comprendre. Encore ici, on peut présumer que le raisonnement entraîné par la conduite de justification, qui plus est au cours d'échanges avec ses pairs, provoque parfois des confrontations qui permettent d'apprendre. D'ailleurs, Mélissa va souligner l'apport de telles discussions :

Me : Oui, ben j'essayais de dire « pourquoi », peut-être de lui faire ressentir la même chose que moi, ben, j'essayais de la convaincre (M : OK) parce que, dans le fond c'est ça qu'il fallait faire parce qu'il fallait eummm, euh, discuter de ça en équipe pour avoir un plus grand point de vue, parce qu'il fallait écrire euh, un commentaire, à la fin, pis étant donné que c'était long pis qu'il fallait euh, une centaine de mots, il fallait avoir plusieurs arguments, donc on en discutait fallait, débattre (Me-É-p. 3-4).

Ainsi, pour certains élèves, la justification à l'oral dans le cadre d'interactions revêt une valeur euristique qu'ils sont en mesure de reconnaître. Pour d'autres, c'est le

raisonnement impliqué dans des tâches individuelles d'écriture de justification qui provoquera des prises de conscience comme le relate Thomas-Phong : « M : Quand tu as rédigé ce texte-là, qui était ton destinataire? TP : C'était plus comme pour moi M : OK, donc tu l'écrivais, pour toi et c'était quoi le but de ce texte-là que tu as écrit? TP : De me faire réaliser que je devrais utiliser plus cette valeur » (TP-J-p. 6). Malek aussi va enrichir sa justification en prenant le temps de réfléchir plus en profondeur lorsqu'il rédige des justifications : « Sauf pendant que, je réfléchis j'aurai peut-être d'autres euh, arguments, de justification et quand je parle j'ai pas vraiment le temps de réfléchir parce que, c'est justifié » (Mal-A-p. 4).

Chez d'autres élèves, cette fonction euristique de la justification est gommée par des considérations liées à la cohésion sociale et à l'image de soi plus fortement en jeu lors d'interactions orales. Ainsi, Janick indique que les moments d'écriture peuvent être plus utiles à certains élèves qui portent alors leur attention davantage sur l'élaboration de leur justification et mettent plus d'effort sur la réflexion plutôt que de se préoccuper de l'image qu'ils projettent :

M : Et, à l'école des fois tu en écris (Ja : oui) et des fois c'est à l'oral (Ja : oui) y a-t-il des différences entre les deux, l'oral et l'écrit?

Ja : Ben à l'écrit par exemple c'est plus eummm... c'est plus pertinent à l'écrit des fois que ce qu'on dit à l'oral sauf qu'à part ça c'est pas mal la même chose

M : Pourquoi c'est plus pertinent, qu'est-ce qui est plus pertinent à l'écrit?

Ja : Je sais pas parce que des fois on, prend plein, plein plein plein de temps, plein d'affaires plein d'éléments dans un texte par exemple, pour allonger notre réponse pour que ça fasse encore plus de sens, mais à l'oral on va juste dire, strict minimum on veut pas perdre notre temps d'habitude c'est comme, ça ça ça c'est ça qui s'est passé merci bonsoir bye bye, OK, d'habitude c'est comme ça, mais à l'écrit on est comme OK, le chat (M : telle chose...) na, na, na, na, trois heures plus tard fini merci bonsoir

M : Donc, à l'écrit tu en mets PLUS d'éléments pour justifier, c'est ça? (Ja : oui), mais à l'oral, c'est pas le cas (Ja : oui) t'aurais-tu une explication pourquoi à l'oral on dit juste le strict minimum, mais à l'écrit on, on développe?

Ja : Ben, parce que, quand on parle pendant des heures les gens vont commencer à nous trouver énervant, pis ils vont finir par s'en aller et nous laisser tomber, mais quand on fait plus court, ben là ça va plus vite donc les

autres ont le temps de parler eux aussi faque ça va, c'est moins énervant, moins long

M : Et quand tu justifies avec quelqu'un qui est là devant toi, et quand tu justifies par écrit à quelqu'un, qui n'est pas devant toi est-ce que ça fait une différence?

Ja : Eummm je pense pas, sauf que quand il y a quelqu'un devant toi comme j'ai dit y a 5 secondes ben c'est comme tu peux pas éterniser parce que les autres vont commencer à te trouver plate (Ja-J-p. 3).

Lorsque Janick relate des épisodes s'étant produits à l'oral, elle traite de la relation entre les interlocuteurs bien davantage que du contenu de la discussion, ce qui semble être moins le cas lorsqu'elle écrit. Elle réfléchit à son propos, l'allonge, c'est-à-dire ajoute des éléments qui viennent appuyer sa position. Le souci de ce que l'autre va penser d'elle au cours de la discussion semble damner le pion au travail réflexif sur l'objet de la discussion et peut avoir d'éventuelles incidences sur l'apprentissage de la conduite de justification. C'est une possibilité que l'on se doit d'émettre.

2.4 Intégration des catégories et synthèse de la section

Les huit catégories qui viennent d'être présentées désignent des rapports à la justification dégagés de l'évocation, par les élèves interviewés, de diverses situations de communication ayant impliqué des conduites de justification et dont ils ont fait l'expérience à l'école et ailleurs, à l'oral comme à l'écrit. L'évocation de situations extrascolaires m'a permis de dégager quatre types de RJ : la plaidoirie (plaider sa défense ou sa cause), l'arbitrage, la joute et l'explication. L'évocation de situations d'apprentissage en classe de FLEns a permis de dégager deux types de RJ qui s'inscrivent en continuité avec des RJ en situations extrascolaires : la plaidoirie en faveur d'une cause et la joute. Quant aux RJ désignés comme l'exposé d'un raisonnement et l'énoncé d'une position, ils n'apparaissent que dans l'évocation de situations d'apprentissage : il y a bien appropriation diachronique, par l'entremise de l'E-A de la justification en classe de FLEns, d'autres manières de connaître la justification, des rapports institutionnels à la justification (RIJ), qui enrichissent les RPJ des élèves (Chevallard, 2003). Or, si la justification telle que conceptualisée sur le

plan théorique et normatif pour la classe de FLEns (premier chapitre) devait s'inscrire soit dans une visée démonstrative (justifier des affirmations pour les prouver), soit dans une visée argumentative (justifier des propositions pour inciter à l'action et justifier des positions pour les faire valoir) pour les élèves, ces manières de connaître la justification semblent plus nuancées, voire différentes. La figure suivante illustre l'intégration des RJ des élèves en fonction des RIJ de la classe de FLEns :

Fonctions de la justification selon les élèves	Les RJ extrascolaires	Les RJ de l'école et d'ailleurs	Les RJ scolaires	Les RIJ en classe de FLEns	Fonctions de la justification en classe de FLEns
Faire la preuve	Plaider sa défense Explication				
Convaincre	Plaider sa cause▶	Plaider en faveur d'une cause	Justifier une proposition	Inciter
Gagner	Arbitrage	Joute	◀		
Montrer / Comprendre			Exposé d'un raisonnement	Justifier une affirmation	Faire la preuve
S'affirmer			Énoncé d'une position	Justifier une position	Faire valoir

Figure 4 - Intégration des rapports à la justification des élèves et de l'institution

Le RJ désigné comme la plaidoirie en faveur d'une cause est associé par les élèves à une justification par laquelle ils doivent parvenir à convaincre leur destinataire d'opter pour leur proposition. Ce RJ s'inscrit en continuité avec la justification d'une proposition attendue en classe de FLEns. La prise en compte du destinataire par divers moyens est plus présente dans de telles situations comparativement à des situations qui permettent ou demandent aux élèves d'exprimer leur avis sur une question. Lorsqu'un élève prend en compte les caractéristiques, les intérêts, les goûts et la sensibilité des destinataires, il recourt à des tactiques proches de celles qui sont évoquées en référence à des situations

extrascolaires (choisir les bons arguments, les bons mots en fonction des caractéristiques du destinataire). Par ailleurs, en situation d'écriture, une tactique qui consiste non pas à fournir les éléments les plus pertinents, mais plutôt à fournir beaucoup d'éléments à l'appui de sa proposition, de sa position ou de son affirmation est souvent nommée comme moyen de s'assurer de la réussite de telles justifications, ce qui incite à penser que les élèves adoptent une posture scolaire dans le cadre de telles tâches.

Le RJ désigné en tant que l'énoncé d'une position est largement associé par les élèves à une occasion de s'affirmer alors qu'en classe de FLEns, on s'attend à ce que les élèves fassent valoir la légitimité de leur position en l'appuyant d'éléments recevables. Si l'appropriation de ce RJ advenue en classe de FLEns constitue une évolution assez positive des RPJ des élèves en ce qu'elle leur permet de faire l'expérience de la conduite de justification selon une position qui n'est plus celle de la défensive ou d'un certain fardeau de la preuve, les élèves ne perçoivent pas la nécessité de s'assurer que leur justification rend légitime, aux yeux de leur(s) interlocuteur(s) ou de leur(s) destinataire(s), la position qu'ils énoncent. L'ensemble des élèves semble considérer que toutes les opinions se valent et que, par conséquent la justification d'une position ne peut être remise en question. Une telle conception témoigne d'une posture première (Bucheton, 2006), montrant du même coup que l'appropriation d'un rapport épistémique à cet objet d'apprentissage (Charlot, 2005) n'est pas encore amorcée pour plusieurs. Leur conception vient néanmoins remettre en question certaines conclusions avancées au chapitre premier à propos des représentations des élèves à l'égard de la justification. Si l'étude citée (Garcia-Debanc, 1994) concluait à de possibles difficultés d'apprendre à justifier dues à une certaine crainte d'être « pris en défaut », il semble que ce ne soit pas le cas pour les élèves de la présente recherche, qui disent s'engager dans des tâches qui requièrent la conduite de justification puisqu'il s'agit d'une occasion de s'affirmer.

Les élèves ayant évoqué le RJ « exposé d'un raisonnement » n'ont relaté aucune tâche orale ou écrite dans laquelle ils auraient été amenés à faire état d'un raisonnement grammatical dans le but de justifier un accord grammatical quelconque. Il semble que, pour

ces élèves, la conduite de justification et le raisonnement grammatical ne soient pas associés. Ce RJ va largement de pair avec des tâches orales ou écrites liées à la compréhension ou à l'interprétation de textes. Les élèves associent l'exposé d'un raisonnement à une occasion de montrer ce que l'on pense ainsi que d'apprendre. À la lumière de ce RJ évoqué par les élèves, le RIJ qui correspond à la justification d'une affirmation (une réponse par exemple) mériterait d'être revisité, surtout si l'on tient compte de la conception large de l'argumentation adoptée dans cette recherche. En effet, la justification d'affirmations doit viser l'établissement de la preuve certes, mais il n'en demeure pas moins qu'elle offre une occasion de recourir à la justification pour construire des connaissances. La fonction euristique de la justification reconnue par les élèves a tout à fait sa place en classe de FLens et devrait faire l'objet d'un travail explicite.

C'est d'ailleurs lorsque s'amène une opposition à la réponse ou à la position émise par l'élève dans le cadre d'interactions orales en classe que peut avoir lieu un tel travail, les élèves évoquant une forme de bascule vers la joute. Ce phénomène est nommé dans le document sur la *Progression des apprentissages au secondaire* (MÉLS, 2011) en référence au passage d'une conduite de justification à une argumentation. Le RJ désigné en tant que joute est associé par les élèves à une occasion de se mesurer, voire de gagner et ce qu'ils relatent alors comme situation faisant émerger ce RJ correspond à une véritable argumentation : il y a controverse et débat à propos de connaissances.

L'exemple d'une bascule vers la joute montre que l'évolution des RPJ s'observe aussi en synchronie : le déroulement des situations elles-mêmes fait évoluer la contextualisation effectuée par l'élève en cours de situation. Cette modification permet de montrer la variabilité des RPJ (Delcambre & Reuter, 2002b) d'une situation à l'autre, mais aussi au cours d'une même situation. Elle va amener les interlocuteurs à modifier leurs manières de faire et d'être (Bautier, 2002; Bulea & Bronckart, 2005; Bulea & Jeanneret, 2007). En effet, cette bascule déplace l'enjeu de l'échange qui devient une occasion de se mesurer. Les élèves semblent alors adopter une posture plutôt première, défensive ou offensive, proche des affects et liée à leur expérience du moment (Bucheton, 2006). Ils vont

également recourir à la réfutation des positions des autres ou à l'ajout de preuves à l'appui de leur position. Ceci étant, il faut souligner que dans le cadre scolaire, deux situations doivent être prises en compte par les élèves : la situation didactique immédiate et la situation de référence qui sert de prétexte à l'écriture, à son apprentissage et à son évaluation. La situation didactique peut induire une modification de la contextualisation de la situation de référence et amener l'élève, comme il a été illustré à partir du texte destiné au CIO, à se conformer aux exigences de l'enseignant, parfois au détriment d'une meilleure adéquation avec la situation de référence. Une confusion semble exister pour plusieurs élèves entre le destinataire de la situation de référence et l'enseignant en tant qu'évaluateur de la tâche soumise dans le cadre de la situation didactique.

Enfin, on aura observé que les catégories proposées ne laissent pas croire que les rapports à la justification sont bien circonscrits, que leurs contours sont lisses, finis, étanches. En effet, la recherche de cas contrastes⁹⁴ a fait émerger bien des nuances et des particularités des RPJ des élèves du 1^{er} cycle du secondaire. Considérer ce caractère pluriel des RPJ et les envisager comme étant variables et perfectibles s'avèrent d'une grande richesse pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de justification en classe de FLEns. La prochaine section approfondira les manières d'élaborer des justifications écrites évoquées par les élèves. Elle mettra en lumière les tactiques et stratégies utilisées par ces derniers lors de pratiques d'écriture de justifications en classe de FLEns.

3. DÉCRIRE L'ÉLABORATION DE JUSTIFICATIONS ÉCRITES (Objectif 2)

Pour décrire l'élaboration d'une justification écrite chez des élèves plurilingues du secondaire, je me suis intéressée à ce que font les élèves lors de pratiques d'écriture de justification réalisée en classe par l'entremise d'entretiens d'explicitation⁹⁵ (Vermersch,

⁹⁴ La recherche systématique de cas contrastes constitue l'une des stratégies de la démarche par théorisation ancrée visant à assurer une bonne validité scientifique des propositions de sens émises.

⁹⁵ Cette explicitation a été rendue possible grâce aux techniques de guidage propres à l'entretien d'explicitation décrites dans le chapitre précédent.

1996). L'analyse de ce matériau discursif, complété par les productions intermédiaires et finales des mêmes élèves, a permis de faire émerger des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) qui décrivent différentes actions menées au cours de l'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques chez des élèves plurilingues (objectif 2).

Les catégories d'actions qui ont émergé des données au cours de l'analyse sont pour la plupart liées aux contingences de l'activité d'écriture en cours de réalisation. Elles sont ainsi plutôt locales puisqu'elles s'inscrivent dans le moment et semblent advenir au gré des circonstances de la réalisation de la tâche. En général, elles permettent de recourir à des ressources mobilisées davantage pour s'ajuster à la situation en cours de réalisation que de manière planifiée, stratégique et intentionnelle. Elles correspondent à ce que j'appelle, à la suite de Delamotte et Penloup (2000), des tactiques, même si, on le verra, certains élèves mènent l'élaboration de leur justification écrite de manière stratégique. Le choix de recourir à la notion de tactique⁹⁶ (et à l'occasion à celle de stratégie) telle que définie au second chapitre permet de préserver la cohérence avec l'approche anthropologique adoptée qui « s'attache à l'étude des fondements cognitifs de l'expérience » (Rix & Biache, 2004, p. 364) largement préréfléchie, et toujours imprégnée des paramètres du contexte dans lequel elle a eu lieu.

Les tâches d'écriture que les élèves ont choisi de relater mettent en jeu principalement deux des rapports à la justification présentés précédemment : la plaidoirie en faveur d'une cause et l'énoncé d'une position. Dans une moindre mesure, des tâches d'écriture de justification entraînant le RJ correspondant à l'exposé d'un raisonnement⁹⁷ ont aussi été relatées et considérées dans l'analyse. J'ai pu, à partir de leur témoignage, décrire des tactiques utilisées par des élèves plurilingues pour élaborer des justifications (objectif 2) dans des situations d'écriture faisant apparaître l'un ou l'autre de ces RJ.

⁹⁶ Plus que le concept de « processus » fondé sur une approche cognitiviste de l'activité.

⁹⁷ Le rapport à la justification désigné en tant que « joute » n'advient que dans le cadre de discussions. Quant à l'exposé d'une conclusion, ce rapport à la justification n'apparaît que dans des réponses à des questions de compréhension ou d'interprétation liées à la lecture de textes littéraires.

Lorsqu'il sera possible et pertinent de le faire, des extraits de productions d'élèves et du matériel didactique utilisé viendront renforcer, nuancer ou relativiser les résultats. Comme pour les catégories de RJ, je nommerai et définirai les tactiques, puis j'en établirai des propriétés ainsi que des conditions d'existence. Elles sont présentées dans un tableau identique à celui utilisé pour présenter les RJ. La figure suivante présente une vue d'ensemble des tactiques d'élaboration de justification explicitées par les élèves.

Objectif 2 : Connaître les tactiques d'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques chez des élèves plurilingues.

De toutes les pratiques d'écriture de justification explicitées par les élèves, 12 tactiques ont été identifiées.

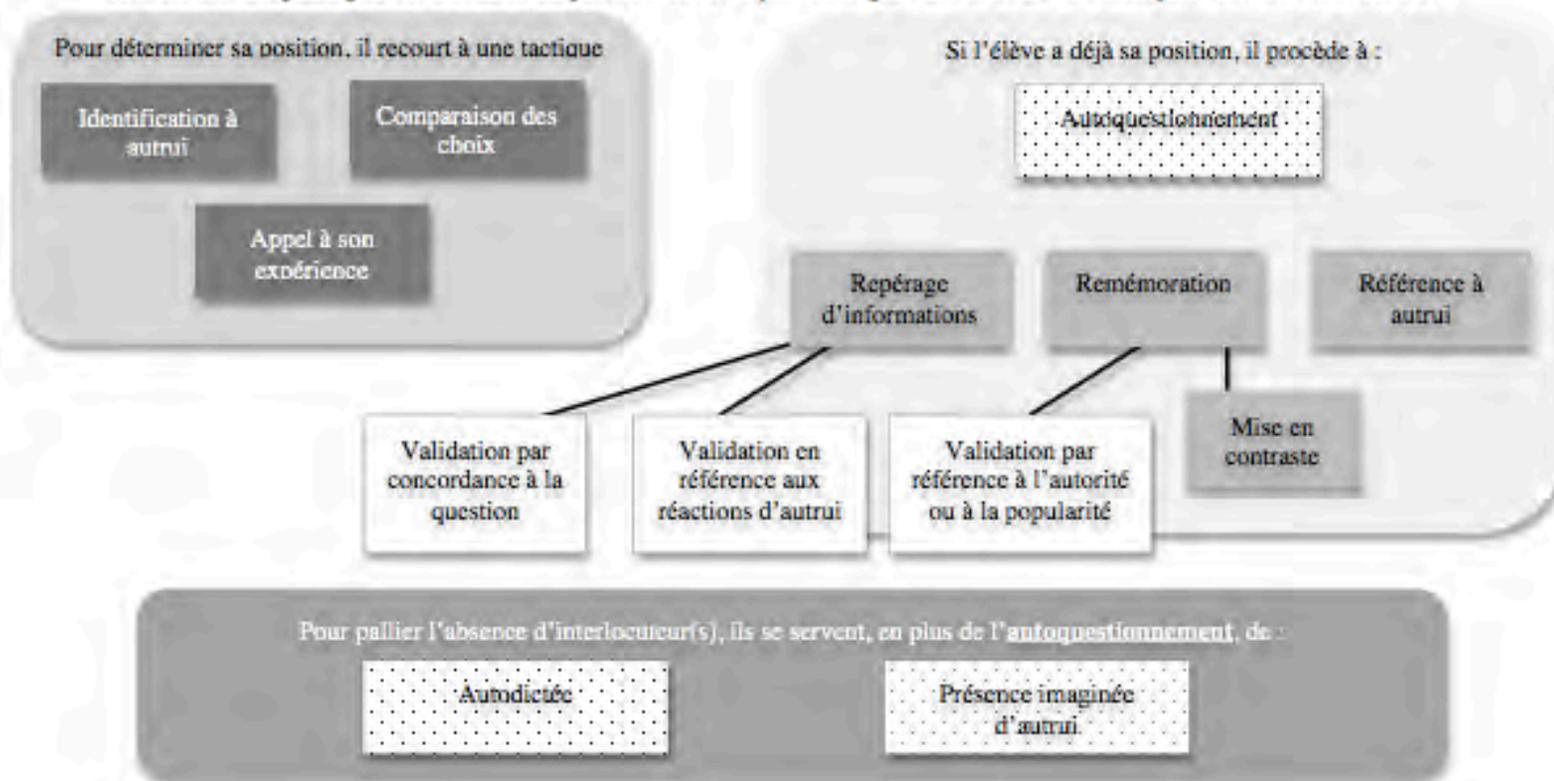


Figure 5 - Mise en relation schématisée des tactiques d'élaboration d'une justification

Les tactiques d'élaboration de justifications écrites explicitées par les élèves et qui ont été catégorisées peuvent être regroupées en deux ensembles. Le premier ensemble de tactiques concerne les cas où les élèves n'ont pas de position sur l'objet de la justification au moment de recevoir la consigne d'écriture. Dans ces cas, trois tactiques sont mises en oeuvre : 1- l'élève compare les choix qui s'offrent afin de déterminer lequel il fera valoir, 2- l'élève s'imagine à la place du personnage pour déterminer sa position sur la question, 3- l'élève fait appel à son expérience personnelle pour déterminer sa position sur la question.

Un deuxième ensemble de tactiques concerne les cas où les élèves prennent position sur l'objet de la justification avant ou au moment de recevoir la consigne d'écriture. Plusieurs tactiques sont mises en oeuvre : dans tous les cas, l'élève procède à un autoquestionnement qui l'amène à générer les raisons à l'appui de sa position. Cette génération de raisons se réalise 1- en repérant des informations dans des textes sources, 2- en se remémorant des expériences vécues précédemment, tactique qui va parfois de pair avec une mise en contraste de ces expériences, 3- en se référant à son destinataire. Si l'élève juge nécessaire de valider le choix des raisons à l'appui, il va recourir à des tactiques de validation qui consiste à 1- vérifier la concordance entre les raisons choisies et la question initiale, 2- s'imaginer les réactions de son destinataire, 3- s'appuyer sur la popularité ou l'importance des éléments justificatifs pour des personnes en autorité.

Les liens établis entre les tactiques révèlent leur relation. Par exemple, le repérage d'information amène parfois une validation par concordance ou une validation par référence à autrui. Enfin, un dernier ensemble de tactiques (désignées dans les cadres picotés) peut être considéré comme regroupant des tactiques d'automédiation. Il s'agit des tactiques qui consistent à : 1- se questionner soi-même à propos de l'objet de la justification (autoquestionnement) ; 2- se dicter le texte à écrire ; 3- s'imaginer son interlocuteur pour pallier l'absence de ce dernier⁹⁸.

⁹⁸ Il faut préciser que ce dernier phénomène a plusieurs fonctions dont trois ont fait l'objet d'une catégorisation qui sera présentée dans le présent chapitre : l'autoquestionnement, l'autodictée et la présence d'autrui imaginée.

3.1 Des tactiques pour prendre position

Si la position n'est pas déjà établie au moment de recevoir la consigne d'écriture, l'élève va prendre connaissance de l'objet de la justification et va chercher à établir la position qu'il fera ensuite valoir en usant de l'une des trois tactiques suivantes : soit l'élève compare les options qui s'offrent à lui afin de déterminer laquelle il fera valoir, soit il s'identifie au protagoniste de la situation de référence de manière à déterminer son avis sur la question soumise, soit il fait appel à son expérience personnelle pour prendre position.

3.1.1 *La comparaison des options*

La prise de position par comparaison se trouve lorsque l'élève doit faire un choix entre plusieurs options afin de la recommander à son destinataire. Cette tactique consiste à prendre connaissance des options qui s'offrent à lui ainsi que des informations fournies au sujet de ces diverses options. Par un raisonnement de type comparatif, l'élève va classer les informations selon qu'elles constituent des points positifs ou négatifs en fonction de critères fournis ou préétablis. Ce classement va mener l'élève à faire son choix, il va du même coup générer les raisons en faveur de l'option qui sont alors automatiquement considérées par l'élève comme étant valables et pertinentes. Zaïd exprime clairement cette tactique, utilisée surtout lors de la réalisation de la tâche d'écriture consistant à faire valoir l'ajout d'un sport au programme olympique :

M : Et si tu reviens au moment où tu choisis le squash, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là?

Z : Ben j'ai vu, dans le, quand j'ai lu les 3 textes, après je me suis dit, lequel avait le plus de points positifs, là j'ai vu que c'était le squash, parce que, en premier, c'était le karaté, et y avait pas beaucoup de pays qui pratiquaient ça, c'était presque toute des euh, le Japon, la Chine pis dans ce coin-là, mais quand j'ai vu que le squash était dans 150 pays qui pratiquaient ça, j'ai vraiment trouvé ça vraiment plaisant... pis, comme le parachutisme, c'est vraiment difficile de filmer ça.

M: (rires des deux) Oui, à moins de sauter avec le parachutiste!

Z : Oui! Faque j'ai trouvé ça, c'était vraiment le point (négatif) du parachutisme. Pis quand j'ai vu que le squash y avait pas ces deux raisons-là, j'ai vraiment trouvé ça vraiment le fun à écrire pis à rédiger (Z-É-p. 13).

On peut voir que Zaïd s'est servi des critères fournis aux élèves dans le « carnet de préparation » (annexe J) en particulier des critères 8 et 10 (Importance des programmes de développement de la discipline sportive sur les cinq continents et Coûts et complexité de la production télévisée) ainsi que des informations fournies sur chacun des sports pour établir sa position par un raisonnement de type comparatif qui l'a mené à juger le squash comme étant le sport le plus intéressant à proposer. L'élève utilisera ensuite ces critères et informations, ainsi que d'autres, comme raisons à l'appui de sa position comme en témoigne cet extrait de son texte⁹⁹ :

Deuxièmement, le squash devrait intégrer dans le programme des jeux olympique, car, le court est plus rentable qu'une patinoire par exemple. Il y a beaucoup de joueurs qui seront prêt à participer aux jeux olympique. Plus de 150 pays possèdent des joueurs de niveau compétitifs. Le squash répond aux 33 critères du programme. Il est très facile pour le caméraman de filmer une partie de squash. Le squash essaye depuis 20 ans d'entrer dans ce magnifique programme. Et même Jahangir Kham, 10 fois champion de squash, a dit : « Un privilège que j'aurais aimé partager ». (Élève5-É).

La tactique qui consiste à prendre position en comparant les options permet du même coup d'identifier les informations qui mettent en valeur une position en fonction de critères. Par le fait même, les raisons qui appuient l'option recommandée seront jugées valides. Le tableau suivant présente cette tactique de manière synthétique :

⁹⁹ Notez que les extraits ont été retranscrits tels quels à partir des textes manuscrits rédigés par les élèves.

Catégorie		Comparaison des options
Définition	Comparaison entre les pour et les contre de diverses options grâce à laquelle l'élève parvient à déterminer l'option qu'il fera valoir et à générer des raisons valides pour l'appuyer.	
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raisonnement analytique de type comparatif ▪ Utilisation de critères pour procéder à la comparaison ▪ Comparaison à partir des informations connues ou disponibles ▪ Classement des informations selon qu'il s'agit de points positifs ou négatifs ▪ Évaluation de l'option la plus intéressante au regard des critères ▪ Points positifs de l'option retenue considérés comme valides et utilisés comme raisons à l'appui 	
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir le mandat de faire valoir sa proposition afin d'inciter quelqu'un à l'adopter. ▪ Ne pas avoir d'emblée une position sur l'objet de la justification ▪ Pouvoir/devoir choisir entre plusieurs options 	

Tableau 19 - La comparaison des options

Cette première tactique déjà utilisée par des élèves laisse entrevoir l'opportunité d'un travail didactique qui systématiserait un tel raisonnement comparatif afin qu'elle devienne une véritable stratégie méthodologique dans l'établissement d'une position. Le passage à l'écriture de ce raisonnement peut poser certains défis, par exemple sur le plan des procédés textuels de mise en valeur d'une position par le recours à la comparaison (en tant que procédé), il en sera question au chapitre suivant. D'autres tactiques vont plutôt dévoiler des capacités à tenir compte de l'autre, capacités potentiellement très utiles pour apprendre à faire valoir sa position, particulièrement dans le cas où l'on émet une recommandation.

3.1.2 *L'identification à autrui*

La prise de position par identification à autrui concerne des tâches liées à la lecture littéraire qui demandent à l'élève de donner et de justifier son avis sur un élément du texte. Elle consiste à s'imaginer à la place des protagonistes de la situation de référence de

manière à saisir l'expérience du personnage pour déterminer sa position sur la question soumise et, du même coup, générer et valider les raisons qui la sous-tendent. Une telle tactique révèle une capacité de l'élève à se mettre à la place du personnage. Le tableau qui suit présente en substance les propriétés de cette tactique en plus de sa définition et de ses conditions d'existence :

Catégorie	Identification à autrui
Définition	Saisie du vécu fictif des protagonistes impliqués dans la situation de référence grâce à laquelle l'élève prend position et génère les raisons qui appuient cette position en s'imaginant à la place des protagonistes.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstitution de la situation de référence ▪ Positionnement de l'élève dans cette situation sur le modèle de l'autre ▪ Établissement de sa position sur la base de ses propres réactions à la situation de référence (j'aurais réagi comme cela donc je pense que... parce que...) ▪ Réactions imaginées utilisées comme révélatrices des raisons à l'appui de la position
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir le mandat de faire valoir sa position sur une question liée à une tâche de lecture littéraire ▪ Ne pas avoir d'emblée une position sur l'objet de la justification ▪ Capacité de projection

Tableau 20 - L'identification à autrui

Mélissa et Ariana évoquent cette tactique. En parlant de la rédaction d'un commentaire de lecture, Mélissa précisera sa compréhension du mandat qui lui est soumis : « Oui, ben je dois surtout écrire pourquoi j'ai ressenti ça, je dois faire euh, je dois faire beaucoup de mots quand même » (Me-É-p. 8). Elle va ensuite évoquer ce qu'elle fait pour établir sa position : « Juste avant que j'écrive souvent je me mets souvent dans leur peau aux personnages parce que ça aide beaucoup à, à ressentir parce que souvent, c'est ça que je fais, pis je m' imagine vraiment comment moi j'aurais réagi pis j'essaie de penser, je remplace souvent pour voir comment moi j'aurais fait si ça avait arrivé à moi » (Me-É-p. 9).

Mais c'est Ariana qui en témoigne de manière la plus éloquente et par explicitation de l'action. Elle y a recours pour répondre à une question du type : « Qu'aurais-tu fait si tu avais été à la place du personnage X? » :

M : Et donc tu lis la question, qui te demande ce que tu aurais fait à la place, du personnage, et là, ensuite, qu'est-ce que tu fais?

A : Eummm, je relis, j'ai relu le texte, ben, la partie (M : tu relis le texte, la partie) la partie où est-ce que c'était... ben c'était sur ça la question (M : Mmmm, donc tu relis l'extrait, et ensuite) eummm, je réfléchis un peu

M : Mmmm et quand tu réfléchis, tu réfléchis comment?

A : Ben, c'était des images (M : des images?) oui (M : elles sont comment les images?) elles sont plutôt obscures (M : obscures) comme si euh, ça se passait dans un endroit, euh... fermé...

M : Et donc tu vois des images plutôt obscures et ensuite?

A : Ben je m'imagine un peu (M : tu t'imagines) oui et... (M : et quand tu t'imagines, tu t'imagines comment?) ben dans la même situation que lui (A-J-p. 7).

Ariana indique ici qu'elle se place dans la situation de référence en imaginant la scène à partir de ce qu'elle a compris de la lecture du texte littéraire. Et elle va plus loin en indiquant juste après qu'il ne s'agit pas pour elle de s'imaginer la scène de l'extérieur, mais de prendre littéralement la place du personnage s'imaginant réaliser les actions du personnage :

M : Donc tu t'imagines dans la même situation que lui et c'est comment?

A : C'était comme un peu triste, cette partie-là parce que, ben c'était pas une partie très joyeuse... pis euh...

M : Donc tu t'imagines, dans la même situation que lui qu'est-ce que tu imagines?

A : Mais, je m'imagine que, j'essaie de dormir et, à la fin je m'échappe (M : et c'est comment ça?) euh, c'est dans le noir (M : c'est dans le noir c'est toi qui est dans le noir) oui

M : Est-ce que tu te vois ou si tu es dans ton corps? (A : non je suis dans mon corps) M : donc t'es dans le noir, et après?

A : ... Eummm... je pense que je pleure (M : tu te vois pleurer, tu te sens pleurer?) oui je me sens plutôt pleurer (M : Comment tu sais que tu pleures?)

Mmmm ben, je sens des larmes

M : OK, et ensuite qu'est-ce que tu fais?

A : Euh... après quelques minutes je, je m'échappe (M : tu t'échappes) oui (M : et ensuite?) ben, c'est juste qu'à là que j'ai

M : Et ensuite qu'est-ce qui se passe?

A : Ben, je pense que je m'imaginai qu'il y avait de la neige pis il faisait froid, pis euh... j'ai dormi dans la rue, dans le froid et, c'est tout (A-J-p. 8).

Ariana va en fait imaginer la scène comme si elle était le personnage, ce qui va provoquer chez elle des réactions (elle s'imaginer qu'elle pleure). Ces réactions vont lui permettre d'établir sa position sur la question de départ. En effet, c'est sur la base de ses réactions imaginées qu'elle va pouvoir établir sa position, comme elle le mentionne plus loin dans l'entretien :

M : Oui, et au moment où tu réponds à la question, qu'est-ce que tu ferais à la place du personnage, tu t'imagines à sa place, ensuite tu repenses aux images et ensuite tu écris (A : oui) et là tu dois justifier pourquoi tu ferais ceci ou cela, donc tu écris?

A : Euh, non euh avant j'ai, au début j'ai écrit euh ce qu'il avait fait et après j'ai écrit, que j'aurais fait la même chose que lui que je m'aurais échappée (A-J-p. 9).

Il semble de surcroît que ce soit ses réactions imaginées précisément qui lui fournissent les raisons pour lesquelles elle aurait agi comme le personnage :

M : OK est-ce que tu as expliqué pourquoi tu aurais fait la même chose? (A : oui) donc tu as écrit que tu aurais fait la même chose que lui...

A : Parce que... j'aurais pas pu euh, résister, tout ce qu'il y avait dans ma tête, tout ce qu'on m'avait dit

M : Et à ce moment-là quand tu réponds à la question et que tu dis que tu aurais fait la même chose que le personnage, parce que..., comment tu réponds à « parce que »?

A : Mmmm mais, je sais que, quand j'ai imaginé (M : oui) je savais que je m'aurais pas sentie bien (M : OK) pis c'est pour ça que je l'ai écrit

M : Donc quand tu écris pourquoi tu aurais fait la même chose (A : Mmmm) tu sais ce que tu vas répondre

A : Oui, j'ai pas besoin d'y réfléchir trop longtemps parce que, je l'avais déjà (M : tu l'avais déjà?) oui (A-J-p. 9).

Le témoignage d'Ariana a permis de constater que le positionnement qu'elle a effectué sur le modèle de l'autre en reconstituant la scène avait provoqué chez elle des réactions qui lui ont fourni la réponse à la question ainsi que les raisons à l'appui de sa position. Cette tactique d'Ariana montre une capacité à se mettre à la place de l'autre qui me semble remarquable : elle en vient à éprouver des émotions et à saisir le vécu fictif des personnages du roman. Une telle capacité, utilisée dans d'autres situations de justification, pourrait s'avérer non plus une tactique, mais une véritable stratégie de prise en compte de la sensibilité, des valeurs et des caractéristiques du destinataire ou des interlocuteurs qui apparaissent dans divers rapports à la justification.

3.1.3 *L'appel à son expérience*

Une dernière tactique visant à prendre position sur une question a été relatée par Carlos, élève ayant participé à la phase préexploratoire de recherche : l'appel à sa propre expérience. Au cours de cette phase, j'ai assisté aux leçons portant sur l'apprentissage de la justification dans le cadre d'une situation didactique dont le thème était la culture. Le genre à produire correspondait à un dépliant faisant la promotion d'une vision du monde. Les élèves devaient émettre des propositions sur la question suivante : « En considérant ton environnement culturel actuel (école, famille, quartier, ville), que devrait-on conserver et transformer pour construire un avenir commun? » (annexe H) Carlos explicite le moment où il prend position sur la question :

C : Je pense, parce que la question était « qu'est-ce qu'on doit transformer, changer ou garder », et je me... demande... quand je suis arrivé ici est-ce que c'était bon, est-ce que je, j'aimais ça, est-ce que c'était bon pour un immigrant une personne qui a jamais vu ça et j'ai vu que c'était vrai, *so* j'ai écrit « qu'il faut garder l'école comme ça et rien transformer » parce que au Québec, y a beaucoup de cultures c'est multiculturel, et je pense qu'il ne faut rien changer j'ai écrit ça... j'ai écrit j'ai vu mon expérience

M : tu as vu ton expérience

C : j'ai pensé à mon expérience.

Carlos va donc établir sa position sur cette question à partir de l'expérience qu'il a, en tant qu'immigrant, il va se baser uniquement sur des événements de sa propre vie et de celle de personnes qu'il connaît. Puis il va valider sa position en accumulant les exemples qui confirment sa position :

J'ai pensé encore j'ai un ami qui vient d'arriver il y a un an et il a déjà un travail ici, il a 15 ans et il travaille déjà, il sait parler français, pas parler comme bien, bien, bien comme un Québécois, mais il sait se défendre. (...)
 j'ai pensé à d'autres personnes qui ont vécu la même chose que moi.
 (...)
 J'ai pensé à mon amie parce que c'était la plus récente arrivée et parfois je la vois triste et parfois joyeuse parce qu'ici on peut sortir, c'est très sécuritaire, c'est pas comme au Venezuela et là j'ai pensé à ça.

Cette tactique nécessite, me semble-t-il, la mise à distance critique de son expérience de manière à envisager d'autres points de vue que le sien, ce qui n'apparaît pas chez Carlos. Lors de la phase exploratoire de 2012, Zaïd a également mentionné ce genre de tactique. Évoquant l'écriture d'une critique littéraire, Zaïd relate le moment où il planifie le contenu de son texte. Il doit alors établir les raisons pour lesquelles il a aimé ce roman. L'une d'entre elles relève du réalisme de l'histoire et des descriptions. Zaïd décrit sa manière de faire :

M : Et est-ce que tu te rappelles d'une raison, que, que tu avais choisie?
 Z : Oui parce que, ça me rappelait, ça me rappelait beaucoup, à mon enfance à ce que tout le monde, dans ces pays semblables vivent pis c'est vraiment réaliste ce qui est écrit pis, ça se passe comme ça dans tous les pays, en, ce moment, pis c'est ça
 M : Donc t'avais choisi, une des raisons, c'était parce que c'est réaliste (Z : oui), et quand t'as choisi une raison parce que c'était réaliste, t'as fait ça comment?
 Z : Euh, mais, à partir du livre
 M : OK, donc t'avais le livre à partir du livre et ensuite
 Z : Ben quand, j'ai lu le livre (M : oui), ben là je voyais que c'était vraiment réaliste pas fantastique, pas euh, genre... c'était vraiment réel ce qu'il décrivait (M : oui)
 M : Comment tu sais que c'était réel?

Z : Ben parce que je faisais des, des... un parallèle avec mon passé, et ce que j'ai vécu là-bas et j'ai fait des comparaisons et j'ai trouvé que, ça se ressemblait

M : OK, et euh, quand tu fais une comparaison avec euh, ce que t'avais vécu là-bas comment ça se passe?

Z : Ben dans ma tête je me souviens de tout ce que j'ai, j'ai vécu là-bas (M : oui)... pis après, j'ai fait, des liens avec ce que je lisais en ce moment pis là, j'ai fait des comparaisons avec ce que je me rappelais et ce que je lis pis ça, ça se comparait

M : Ça se comparait donc le livre et tes souvenirs, ça se comparait et (Z : oui) et donc t'as choisi, cette raison-là, que c'était comme tu m'as dit (Z : réel) ça avait l'air réel (Z-É-p. 11).

Ce que Zaïd relate fait écho à la tactique qui consiste à comparer plusieurs options en vue d'en choisir une. Elle s'en distingue cependant dans le rôle que joue la comparaison. Ici, la comparaison sert à établir l'adéquation avec l'expérience de l'élève sur la base de laquelle il pourra statuer sur le réalisme du roman, ce qui l'amène à la fois à prendre position, à générer les éléments à l'appui de sa position et du même coup à valider celle-ci. Une telle tactique conduit l'élève à entrer en contact avec ses propres idées, sa propre expérience, offrant ainsi une occasion de s'affirmer. Cependant, elle ne l'amène pas à relativiser sa position, à la nuancer, en la confrontant à d'autres points de vue par exemple dans un effort de mise à distance nécessaire au développement de compétences scripturales de justification et ultérieurement d'argumentation. Cette tactique peut se catégoriser de la manière suivante :

Catégorie	Appel à son expérience
Définition	Rappel d'expériences passées liées à la question soumise sur la base desquelles l'élève prend position (et génère les raisons qui appuient la position).
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel de situations ou d'évènements réels ▪ Positionnement de l'élève dans ces situations sur la base de son expérience ▪ Détermination de sa position sur la question basée sur ses propres réactions à la situation vécue (j'ai réagi comme cela donc je pense que... parce que...) ▪ Réactions vécues utilisées comme révélatrices des raisons à l'appui de la position. ▪ Validité de la position en appui sur l'accumulation d'exemples
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir le mandat de faire valoir sa position ▪ Justifier des questions qui concernent la vie personnelle et sociale des élèves ▪ Ne pas avoir d'emblée une position sur l'objet de la justification

Tableau 21 - L'appel à son expérience

Ces trois premières tactiques dévoilent un certain raisonnement justificatif qui se décline apparemment dans un mouvement allant vers la conclusion. Chemin faisant, ces tactiques semblent générer les raisons à l'appui de la position qui sont du même coup considérées valables du point de vue des élèves. En effet, ces derniers ne disent pas les remettre en question ou se poser la question de leur validité. Tout semble joué lorsque l'élève parvient à sa position et la tâche d'écriture apparaît comme un exercice consistant à transcrire les raisons qui appuient la position.

Un tel mouvement allant vers l'établissement de sa position est rarement apparu dans les données d'entretien. En effet, les élèves ont la plupart du temps déjà établi leur position au moment de recevoir le mandat d'écriture, ou prennent position sans une analyse préalable des possibilités. On remarque alors un mouvement à rebours du raisonnement justificatif, un effort de construction d'un raisonnement qui viendrait soutenir la position adoptée. C'est ce que les tactiques qui suivent vont permettre d'illustrer.

3.2 Des tactiques pour déterminer et valider les éléments à l'appui

La plupart du temps (11 élèves sur 14), les élèves établissent leur position à propos de l'objet de la justification de manière spontanée, c'est-à-dire qu'ils ont d'emblée une préférence ou un avis sur la question. Il leur reste néanmoins à générer les éléments à l'appui de leur position. Pour ce faire, ils vont user de diverses tactiques qui ont été catégorisées. D'abord, les élèves témoignent à peu près tous d'un phénomène pouvant être décrit comme une forme d'autoquestionnement : ils vont se poser à eux-mêmes la question qui fait l'objet de la justification (pourquoi le karaté devrait être intégré au programme olympique?, pourquoi devrais-je adopter cette valeur d'Elzéard Bouffier?, pourquoi est-il important de préserver l'héritage culturel?, pourquoi ai-je aimé ce roman?, entre autres questions). L'autoquestionnement va engendrer divers moyens pour générer les éléments à l'appui de la position : pour répondre à la question et en fonction des conditions d'existence présentes dans la situation, l'élève va utiliser une tactique de repérage, de remémoration, de mise en contraste ou d'identification à leur destinataire. Enfin, certaines tactiques de validation des raisons à l'appui de la position seront mises en oeuvre en fonction des tactiques utilisées pour générer ces raisons.

3.2.1 *L'autoquestionnement*

Dans les interactions orales impliquant des conduites de justification, une question du type « Pourquoi affirmes-tu cela? » est posée implicitement ou explicitement par les interlocuteurs à celui ou celle à qui il revient de justifier. Cette tactique semble servir à pallier l'absence du destinataire. Elle appartient donc à l'ensemble des tactiques qualifiées d'automédiatrices¹⁰⁰. Elle sera présentée dès maintenant pour mieux suivre le déroulement de l'élaboration des justifications réalisées par les élèves. En effet, la ou les réponses fournies par le locuteur constituent les éléments à l'appui de sa position. L'interaction se poursuivra tant qu'il apparaîtra nécessaire ou pertinent aux interlocuteurs d'obtenir des raisons valables pour soutenir la position. Dans une situation d'écriture, l'élève scripteur va

¹⁰⁰ Les autres tactiques automédiatrices seront présentées à la section 3.3

devoir construire son propos de manière autonome. Lorsque l'élève construit celui-ci à rebours, c'est-à-dire qu'il possède d'emblée sa position ou sa conclusion sur une question, la première tactique utilisée consiste à se poser à lui-même la question qui sous-tend l'objet de la justification : c'est l'autoquestionnement justificatif. L'essentiel des caractéristiques de cette tactique est présenté dans le tableau suivant :

Catégorie Autoquestionnement	
Définition	Action de se poser la question qui sous-tend la position à justifier (Pourquoi dis-je que...?) de manière à générer les raisons à l'appui en répondant pour soi-même à la question.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soliloque intérieur sous forme de question/réponses ▪ Questionnement portant sur la position à justifier ▪ Récurrence de la question autant que nécessaire à l'établissement des raisons appuyant la position ▪ Questionnement qui structure le raisonnement justificatif (parfois sa mise en texte). ▪ Questionnement qui génère les éléments à l'appui de la position
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toute tâche d'écriture de justification ▪ Position établie d'emblée sur la question à justifier ▪ Raisons à l'appui indéterminées

Tableau 22 - L'autoquestionnement

Carlos relatait cette tactique en 2011 : « Quand j'ai commencé à me (inaudible)... parce que j'avais mon idée principale, que il faut la garder (notre culture), après j'ai commencé à penser pourquoi il faut la garder, qu'est-ce que tu gagnerais avec ça, et j'ai commencé à répondre, à moi-même dans l'fond, ouais ». Elle a également été relatée par de nombreux élèves en 2012, parmi lesquels Dahoud¹⁰¹ qui la décrit comme une sorte de soliloque intérieur prenant la forme de questions — réponses :

Da : Je répondais d'abord à pourquoi, je disais : « c'est pour vous informer » là après avec ça je disais « les informer de quoi? Sur l'héritage culturel ». Et là

¹⁰¹ On voit que le questionnement de Dahoud porte sur le contenu de sa justification ainsi que sur l'intention d'écriture et sur le thème. Le dialogue intérieur sert également à réguler la réalisation de la tâche, phénomène que j'ai catégorisé, mais que j'ai choisi de ne pas présenter puisqu'il s'éloigne du cadrage de cette recherche.

« l'héritage culturel c'est très important, pourquoi c'est très important? », donc le mot pourquoi il revient souvent dans ma tête.

M : Oui, il revient oui, donc, il revient dans ta tête. Est-ce que tu l'entends?

Da : ... Non, c'est vraiment juste... je l'entends pas, je me le dis moi-même (Da-A-p. 14).

On observe chez certains élèves une récurrence de la question tant et aussi longtemps qu'ils le jugent nécessaire pour satisfaire un critère de « clarté » des propos à l'appui de leur position, comme Carlos le relatait en 2011 :

C : Mais si je vois qu'il manque quelque chose je vais comme... euh je vais justifier les choses que j'ai comme... pas justifiées comme, mettre plus claires les choses que j'ai déjà justifiées

M : OK... et quand tu mets plus claires les choses que tu as déjà écrites, comment tu fais ça?

C : Comme si je dis « c'est bon de... s'ouvrir à d'autres cultures » j'écris ça... mais j'ai pas d'idée comment continuer... je repense à ça, je pense que c'est bon... je pense que c'est bon « PAR-CE-QUE », parce que... je pense... et j'écris.

Quant à Marcia, elle semble aller plus loin en montrant une préoccupation non pas tant pour la complétude de sa justification, mais pour la qualité des éléments qui soutiennent sa position, ce qui indique la présence de critères de validité dont il a été question dans la section précédente (voir qualité vs quantité) :

Mar : Ben attends, j'essaie plus de répondre à la question « Pourquoi il est important de se rappeler de cette maladie »

M : Puis quand t'essaies de répondre à la question, tu fais ça comment?

Mar : Ben, je cherche dans mon texte qu'est-ce qui pourrait être bon

M : OK, pour répondre à la question (Mar : oui) et la question est-ce que tu te la poses?

Mar : Euh, le plus souvent possible, pour trouver les BONS arguments (Mar-É-p. 12).

Comme en témoigne Marcia, un tel autoquestionnement va aider l'élève à focaliser sur l'objet de la justification, va servir de guide dans l'élaboration du raisonnement justificatif, rôle qui, dans une interaction orale, incombe aux interlocuteurs.

M : Qu'est-ce que tu veux dire « le plus souvent possible? » (*Cette question ne porte pas sur l'action. Elle déroge aux principes de l'EdE*)

Mar : Ben parce que si tu te poses pas la question, au moment d'écrire, tu sais plus quoi écrire genre tu te perds

M : Pis quand tu te poses la question, tu fais ça comment?

Mar : C'est comme, dans ma tête là je me dis « pourquoi il est important de se rappeler de cette maladie » pis j'essaie de me rappeler de ce que j'ai lu dans le texte et de le rechercher ensuite (Mar-É-p. 12-13)

Cette tactique peut également guider l'élève dans l'organisation de sa justification écrite puisqu'elle actualise en quelque sorte la structure sous-jacente de la séquence justificative (position + parce que + raisons et exemples), comme le relate clairement Janick :

M : Donc t'avais choisi la persévérance et qu'est-ce que tu fais après?

Ja : Ben, j'essaie de trouver la phrase, là le paragraphe

M : Et quand t'essaies de trouver la phrase, comment tu fais ça, essayer de trouver la phrase

Ja : Ben je pense à des structures là, dans ma tête là, genre « OK, je pourrais écrire, eummm, j'aimerais avoir la persévérance, PARCE QUE, raison... OK » y a des mots, ça circule dans ma tête là. (Ja-J-p. 6)

Il est permis de penser qu'une telle tactique d'autoquestionnement s'avère plus propice lors d'une phase de planification. Pourtant, Janick pointe ici le fait que des élèves y recourent directement au cours de la mise en mots de séquences justificatives, ce, sans être passés par une phase quelconque de planification, ce que confirme le matériel didactique utilisé par les élèves (annexe G). L'observation du texte de Janick laisse une impression d'oralité, comme si l'élève avait écrit textuellement ce qu'elle s'était dit à elle-même au moment d'élaborer son raisonnement justificatif :

Je choisirais la persévérance à cause de mon « manque de persévérance » et aussi parce que j'abandonne environ la moitié des choses que je commence.

Je m'appliquerais à chaque fois que je commence un projet ou même à chaque fois que je me fixe un objectif, qu'il soit simple ou extrêmement compliqué, je l'utiliserai aussi en cas de panique ou quand je suis prise avec ma petite sœur.

Je trouve cette valeur (que je n'ai pas) (vraiment !!) très importante parce que sans elle, on perd facilement patience (comme moi) (Élève15-J).

Quant à Sam, si son texte montre une organisation mieux achevée, on dénote une forme d'écriture par ajout qui se manifeste par la présence de nombreux « car ». Un tel usage semble révéler le déroulement du raisonnement effectué par l'élève au moment de la rédaction :

La valeur d'Elzéard que je choisirais, est la persévérance. Je l'ai choisi car, selon moi c'est la plus importante. Car dans la vie, nous avons besoin d'atteindre des buts (école, travail, projet, etc.) sans abandonner, car souvent, par exemple, dans un projet, il peut arriver que quelque chose ne marche pas où nous devons recommencer. Dans ces situations, j'ai besoin de la persévérance pour ne pas abandonner. À l'aide de cette valeur, je pourrais atteindre plusieurs de mes buts, rêves, etc. En conclusion, la persévérance est une valeur que j'aimerais posséder. Je pourra atteindre mes buts plus facilement (Élève6-J).

Il dira au cours de l'entretien s'être préoccupé de la quantité d'exemples à l'appui de sa justification :

Oui, ben parce que je savais qu'il fallait justifier beaucoup dans ce texte-là, parce que c'est écrit en haut de la justification et j'ai justifié mes propos ça me disait déjà, qu'il fallait que j'aie que je justifie, mais moi quand j'écris ce genre de texte, j'écris mes idées, pis après je relis qu'est-ce que j'ai écrit, pis après je justifie encore avec des exemples pis, j'ajoute encore du texte pis à la fin ça donne des résultats (S-J-p. 11).

En somme, l'autoquestionnement aide l'élève à focaliser sur l'objet de la justification, il sert également à structurer le raisonnement, et à générer les éléments à l'appui de la position. Cette tactique apparaît ainsi comme le pivot de l'élaboration de justifications écrites puisque c'est à cet autoquestionnement que se greffent d'autres tactiques apparemment plus dépendantes des paramètres des situations comme celles qui permettent de générer les réponses à cet autoquestionnement. Cette tactique semble pallier l'absence des interlocuteurs qui, dans les interactions orales impliquant des conduites de justification, jouent notamment ce rôle de demander, explicitement ou implicitement, les

raisons qui appuient ce que le locuteur avance. Elle ne peut cependant pas servir à elle seule à une mise en mots qui se conformerait aux contraintes de l'écrit. Certains apprentissages seront nécessaires pour accompagner le passage d'une stratégie des « connaissances rapportées » vers celle des « connaissances transformées » (Scardamalia & Bereiter, 1987) nécessaire au mode écrit.

3.2.2 Le repérage d'informations

Lorsque l'élève est placé devant une tâche d'écriture de justification à propos d'un thème qu'il connaît peu ou qui s'éloigne de son expérience et quand, de surcroît, l'enseignant indique au moins implicitement à l'élève qu'il doit s'appuyer sur des éléments d'informations puisés dans des textes de référence qui lui sont fournis, l'élève va procéder à un repérage des informations pertinentes. Le tableau suivant présente les caractéristiques de cette tactique :

Catégorie	Repérage d'informations
Définition	Procédé de recherche d'informations illustrant les raisons à l'appui de la position par lequel l'élève établit le contenu de son texte justificatif (et, parfois, s'en inspire pour formuler ses propos).
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen de répondre à la question « Pourquoi dis-je que...? » ▪ Sélection d'informations confirmant la position ▪ Utilisation de diverses sources référentielles pouvant fournir des informations complémentaires au besoin ▪ Critère variable concernant la fiabilité des sources ▪ <i>(Lorsque le repérage sert à formuler : Rappel à la mémoire de la localisation de l'information source)</i>
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche d'écriture de justification visant à faire valoir un position ou une proposition ▪ Besoin de générer des éléments à l'appui de cette position ou de cette proposition ▪ Thème peu connu de l'élève ▪ Demande explicite ou implicite de recourir à des sources d'informations

Tableau 23 - Le repérage d'informations

Cette tactique fait écho à celle qui consiste à prendre position par comparaison (voir 3.1.1). Cependant elle en diverge dans la mesure où il s'agit ici de repérer des éléments d'information qui viennent soutenir l'option ou la position déjà établie, ce qui implique non pas un classement comparatif d'informations sur diverses options, mais plutôt une sélection d'informations nécessaires à la mise en valeur de l'option choisie ou concordante avec la position à défendre, comme l'évoque Tashin :

À l'école ben c'est dans les textes que je lis là, si il dit par exemple c'était qui le voleur c'est qui le meurtrier, j'en ai eu un comme ça, j'avais dit pourquoi, j'avais dit qu'il avait envoyé une lettre pis il est venu dans une ville juste comme ça dans la journée, et il était près de la maison, j'ai donné plein d'arguments (T-A-p. 3).

L'élève va donc repérer plusieurs éléments pour appuyer ce qu'il avance, il va en quelque sorte accumuler les éléments conformément à une certaine tactique qui consiste à miser sur la quantité plus que sur la qualité des éléments justificatifs (voir 2.3.1). Marcia aussi explicite une tâche lui demandant de repérer des informations dans des textes de référence. À ce propos, elle indiquera : « C'est comme, dans ma tête là je me dis « pourquoi il est important de se rappeler de cette maladie » pis j'essaie de me rappeler de ce que j'ai lu dans le texte et de le rechercher ensuite » (Ma-É-p. 13).

Yvonne s'était préparée chez elle à l'épreuve et avait regroupé sur sa feuille de notes plusieurs informations en fonction des critères qu'elle avait choisis parmi ceux qui lui étaient fournis (annexe J). Elle a même utilisé des informations provenant d'autres sources que celles qui leur avaient été fournies en classe :

Ben j'étais stressée, de réussir et de pouvoir trouver les mots à l'examen donc j'ai vraiment eu une bonne préparation, même en dehors du cours moi j'ai fait ma recherche sur le squash, parce qu'on avait un texte, mais je voudrais trouver des arguments un peu mieux parce que si on connaît bien notre sujet on n'est pas obligé d'écrire seulement ce qu'il y a sur notre feuille de notes alors j'ai cherché des informations (...) (Y-É-p. 5).

Pour sa part, même si Tashin avait ciblé quatre critères pour appuyer sa recommandation, il n'aura pas colligé beaucoup d'informations illustrant les raisons à l'appui de sa proposition comme en témoigne sa feuille de notes (annexe C). Il faut dire que les textes fournis aux élèves à propos du karaté (annexe J) ne contenaient pas d'informations sur l'ensemble des critères que pouvaient utiliser les élèves. Si Yvonne a cherché d'autres sources d'informations à propos du mouvement olympique pour pallier ce manque, Tashin s'est servi d'un film qu'il avait vu¹⁰².

T : Euh, ben j'ai commencé par les couts euh, parce que hier j'avais pensé à ça, pis là c'était ma première idée qui est venue dans la tête alors j'ai commencé à écrire les couts (M : Mmmm)

M : Et quand il y a une idée qui vient dans ta tête elle vient comment?

T : Ben, euh, je pense au passé (M : tu penses au passé?) oui ou comme je pense à la télé qu'est-ce que j'ai vu à la télé qui pourrait peut-être m'aider, pis après ça... (M : donc tu penses à la télé) parce que sûrement à la télé, j'ai vu des films de karaté tout ça et ça me fait penser à ça et ça me fait penser aussi au film de karaté Kid, qui est sorti y a pas longtemps, 2010 pis les couts, les tapis, l'uniforme, ça m'a fait penser à Karaté Kid parce que j'avais vu dans le film qu'il y avait seulement un tapis pis ils avaient leur uniforme et les spectateurs à côté c'est comme ça que m'est venue l'idée pis ensuite j'ai pensé, hier mon ami m'avait dit d'écrire l'espace parce que ça devrait être petit et aussi dans le film j'avais vu que c'était petit comme un gymnase (M : oui) alors j'ai écrit l'espace, la taille d'un gymnase, pis euh... j'ai écrit « car, il y a seulement 2 individus qui se bat, alors c'est normal que ça soit petit (T-A-p. 6).

On constate que Tashin va utiliser ce qu'il a repéré dans le film comme éléments d'information pour son texte comme le montre cet extrait :

Le karaté, doit être dans les Jeux olympiques, parce que sa ne coute pas cher. Car il faut avoir juste des tapis, les uniforme et la place pour les spectateurs. Pour le karaté, il peut avoir un espace petit comme la taille d'un gymnaste. Car le karaté est un sport de deux individus alors sa prend peu de place (annexe C).

¹⁰² On se demandera plus loin pourquoi cette tactique de Tashin n'est pas plutôt classée en tant qu'exemple de remémoration (voir section 3.2.2) puisqu'il s'appuie sur un souvenir pour générer les éléments à l'appui de sa position. Cette question a été longuement analysée. Le choix de la classer dans la catégorie « repérage » tient au fait que Tashin s'est servi du film de la même manière dont il s'est servi de textes de référence. Quoi qu'il en soit, cet extrait d'entretien montre combien les phénomènes ici catégorisés ne sont pas étanches et qu'ils s'inscrivent sur des *continua*.

L'élève ne se questionne pas toutefois sur la fiabilité de cette source d'informations ainsi que sur la recevabilité de ses propos issus d'un tel raisonnement (voir les tactiques de validations *infra*). Pour appuyer d'autres critères qu'il a choisis, Tashin s'est également référé à une remarque formulée par son enseignant quelques jours avant l'épreuve :

T : Pis ensuite j'ai regardé la feuille pis j'ai vu euh, l'égalité des sexes, ça c'était juste une idée que j'ai trouvée comme ça l'égalité des sexes j'ai rien pensé, j'ai juste vu dans ma feuille de notes et ça m'a fait pensé que les filles peuvent aussi le faire pis hier ML avait dit que au sumo c'est seulement les gars qui se battent les gros monsieurs, pas de femmes, alors j'ai écrit euh « au karaté les femmes et les hommes peuvent le pratiquer, contrairement au sumo, le karaté a quelque chose égalité des sexes » (T-A-p. 6).

Il s'est d'ailleurs servi de cette remarque dans son texte pour mettre en valeur son sport au regard du critère 6 qui concerne l'égalité des sexes (annexe J) en utilisant un procédé de comparaison : « Le karaté est un sport d'homme et de femme comparaié au sumo le karaté à l'égalité des sexes » (annexe C). Tashin va enfin expliciter qu'il utilise quelques informations repérées dans les textes de références et colligées sur sa feuille de notes en ce qui a trait aux critères d'universalité et de popularité du sport.

T : Après ça la popularité, j'ai regardé dans la feuille de notes c'était écrit 50 millions de gens, 43 nations, pis... c'est tout, alors là j'ai écrit euh la popularité, pis j'ai écrit que 50 millions de gens euh, pratiquent ce sport et après ça j'ai mis entre parenthèses « tel que mentionné dans mon paragraphe de description » parce que description j'ai écrit aussi ça et j'ai fermé la parenthèse et là j'ai pensé encore pendant un bon 2 minutes pis j'ai dit si, là j'ai pensé que si les JO étaient, si le karaté était dans les JO eummm, ce serait encore plus populaire et ce serait peut-être diffusé, montré dans la télé et grâce à sa popularité alors ça, ça m'a donné l'idée alors j'ai écrit aussi écrit ça pis j'ai fini ma justification pis j'ai donné 4 arguments pis j'ai passé à la conclusion (T-A-p. 6-7).

Lorsque les élèves ont en main les textes de référence au moment d'effectuer la rédaction de leur texte, il arrive que certains recourent à cette tactique pour identifier des extraits de ces textes afin de les reformuler :

Mar : Euh, je cherche mes mots, ben je retourne dans le texte pis, je trouve des critères, qui, pourraient aller, comme par exemple, dans mon plan j'ai parlé de la santé, attend, pas de la santé, c'est comme... le ministère de la Santé, c'est ça... alors je cherche qu'est-ce qui pourrait être bon pour mettre dans mon texte

M : Mmmm et quand tu cherches qu'est-ce qui serait bon pour mettre dans ton texte, comment tu fais ça?

Mar : Ben je regarde ce que j'ai surligné (M : oui) pis là j'essaie de formuler ma phrase

M : Et quand t'essaies de formuler ta phrase, tu formules comment ?

Mar : Ben comme dans mes mots

M : Dans tes mots? (Mar : oui) et c'est quoi dans tes mots?

Mar : De rendre plus simple, c'est comme dans le texte, c'est comme trop détaillé, pis toi tu veux l'expliquer plus simplement

M : Et quand tu veux l'expliquer plus simplement, comment tu t'y prends?

Mar : Euh, je cherche des synonymes, ou bien, pas exactement un synonyme, mais, un mot des mots qui pourraient rendre plus simple la phrase comme la raccourcir (M : pour la raccourcir... pour raccourcir quoi?) par exemple si tu vois un paragraphe, ou une ligne qui est trop longue là pis c'est comme, au bout d'un moment tu vas t'ennuyer là juste en lisant comme ça pis tu veux le rendre plus simple, ben je raccourcis la phrase pis je la rends plus simple à comprendre au lecteur (Mar-É-p. 11-12).

Dans ce cas, le repérage d'extraits va servir à la mise en mots éludant du même coup la construction du référent par l'élève lui-même et la prise en charge de sa propre voix. On remarque par ailleurs que lorsque Marcia (Élève9-É) ne peut avoir recours aux textes de référence lors de l'écriture de son propre texte, comme ce fut le cas pour le texte destiné au CIO, elle collige plusieurs informations en lien avec des critères comme le montre sa feuille de note :

Prise de notes pour la partie justificative du texte

Sport international
 Susie simcock : Présidente Honoraire
 De la Fédération Mondiale de Squash
 15 million jouent au squash = 150 pays
 à travers le monde
 Figure : Programme d'évènements
 Internationaux
 Ex : Les Jeux du Commonwealth
 Les World Games
 Les jeux Pan-américains
 Les Jeux Africains
 Les Jeux Asiatiques
 France possède un court pour 42 000 habitants) pas assez
 Europe : 10 000 habitants
 Coût 20 000 à 30 000 euros
 Complexe = 150 000 euros
 Hocdé ancien adjoint à la DTN des sports de glace « Je peux vous assurer qu'un court de squash est plus rentable qu'une patinoire ».

Son plan et son texte ne reprennent qu'une partie des informations colligées. Marcia va enfin utiliser une comparaison avec le parachutisme pour mettre en valeur la facilité de tournage du squash, comparaison qui, de toute évidence, n'avait pas été planifiée (voir ses notes). Elle évacue toutefois plusieurs autres informations pertinentes qui auraient pu mettre son sport en valeur :

Plan du paragraphe justificatif du texte

Pourquoi il devrait être dans le jeu
 Plusieurs pays qui joue
 International
 Pays
 2- filmage
 facile à filmer
 comparaison

Paragraphe justificatif du texte :

Ensuite, on devrait inclure le squash dans les jeux olympiques, car c'est un sport international. Par exemple, Susie Simcock a dit : « qu'il y a 15 millions de personne qui jouent au squash et 150 pays à travers le monde ». De plus, c'est un sport facile à filmer comparer au parachutisme qui est difficile. Par exemple, le cameraman va devoir sauter avec le parachutiste, car lui il va devoir filmer. La caméra ne sera pas stable et tous se qu'on va voir à l'écran c'est la caméra qui bouge.

Lorsque cette tactique de repérage est mise en branle par l'élève, un certain effort de validation des éléments à l'appui de la proposition s'y joint. Deux tactiques ont été évoquées en ce sens par des élèves : la validation par concordance et validation par identification à autrui.

3.2.2.1 Validation par concordance

Pour valider le choix des éléments à l'appui tirés des sources de référence, des élèves vont procéder à une vérification de leur concordance avec la question qui fait l'objet d'une justification ou avec les raisons qui appuient la proposition. Le tableau suivant expose les caractéristiques synthétiques de cette tactique :

Catégorie	Validation par concordance
Définition	Procédé qui consiste à valider le choix des informations tirées des sources et destinées à appuyer sa position en vérifiant leur concordance avec la question posée, les critères fournis ou les informations consultées.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen de valider le choix des éléments à l'appui de sa proposition ▪ Se manifeste par questionnement intérieur ▪ Se réalise en cours d'élaboration ou après la rédaction du 1^{er} jet ▪ Vérification de la concordance : <ul style="list-style-type: none"> ○ entre l'information et la question à justifier ○ entre l'information et le critère recherché ○ entre la raison évoquée et la source documentaire consultée dans le but de vérifier la véracité d'une raison
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réaliser une tâche d'écriture de justification visant à faire valoir une proposition ▪ Générer le contenu par repérage

Tableau 24 - La validation par concordance

Zaïd explique qu'il choisit les informations selon qu'elles sont pertinentes par rapport à ce qu'il doit justifier :

Z : Ben, genre, y avait un bout où est-ce que ça parlait des joueurs, de squash, mais j'ai pas trouvé ça vraiment pertinent, à écrire, quand il parlait que c'était

rentable, qu'il y avait beaucoup de joueurs qui sont près, qu'il y avait 150 pays qui avaient des joueurs, là je me suis inspiré, de ça pour écrire mon texte

M : Alors, tu as choisi plus ces raisons-là que la 1^{re} (Z : oui), pis qu'est-ce qui a fait que tu as choisi celles-là et pas la 1^{re} ?

Z : Parce que, la 1^{re} elle expliquait pas pourquoi il devrait intégrer, c'était juste on nommait les joueurs, mais après y avait un paragraphe où est-ce que ça expliquait les points positifs du squash, pis, j'ai pris exemple sur ça (Z-É-p. 12).

Diego quant à lui va vérifier la concordance entre les critères du CIO qu'il souhaitait utiliser en tant que « raisons » pour appuyer sa recommandation et les informations repérées dans les textes pour les illustrer :

M : Tu en avais combien de raisons?

D : Eummm, je pense... 3

M : Trois raisons et tu les trouves bonnes (D : oui) pourquoi elles sont bonnes selon toi? (*La formulation ne respecte pas les principes de l'EdE*)

D : Parce qu'elles répondent à la question, pis... j'ai pris les raisons les plus importantes

M : Et comment tu sais qu'elles sont importantes?

D : Parce que comme j'ai dit il faut que le sport soit pratiqué et le karaté il est vraiment pratiqué, aussi il est vraiment reconnu à travers le monde, ici je dis « il est reconnu par le mouvement olympique, il est toujours aux mondiaux asiatiques et méditerranée et ça, c'est un autre critère pour participer aux JO il faut qu'il soit reconnu et aussi c'est facile à filmer, un des 3 domaines du karaté les plus importants c'est facile à filmer

M : Donc tu as parlé de critères eh? Les critères tes critères à toi ou?

D : En fait je parlais des raisons qui respectent les critères pour euh, devenir un sport olympique

M : OK et ces critères-là tu les avais pris où

D : Dans le texte

M : D'accord tu avais les critères du CIO et tu as tenté de trouver les informations qui allaient bien

D : Oui parce que MmeB nous avait donné une table comme ça et c'était écrit tous les critères. Ben pas tous mais comme 10 critères (Di-É-p. 13-14).

Diego ne semble pas pouvoir expliquer le choix de ses critères (raisons) autrement que par le fait qu'il est en mesure de les illustrer à l'aide d'informations contenues dans les textes de références. La sélection des informations repérées dans les textes de références se réalise ici sur la base de leur concordance avec les critères choisis par l'élève dans la liste

fournie. Si ce dernier ne semble pas s'interroger sur la pertinence des critères retenus (des raisons invoquées), certains critères permettent moins que d'autres de faire valoir sa recommandation comme l'explique Mélissa :

Me : Ben eumm, souvent, ben là-dedans il donnait comme des critères pour essayer de les convaincre, j'en ai pris un que je regrette un peu d'avoir pris, c'était sur l'histoire eummm ben l'historique du, du sport (M : OK) je l'ai pris comme argument parce qu'ils donnaient beaucoup d'information sur l'histoire, mais j'ai jamais compris à quoi ça me servait de l'écrire

M : Ah! OK!

Me : Faque je pense que je regrette un peu

M : OK, donc il y avait beaucoup d'info, donc tu l'avais choisi

Me : Oui je pensais que ça allait être facile d'écrire, mais finalement je me suis rendu compte que, je me suis longtemps demandé à quoi ça me servait de leur dire ça, mais je sais que c'était dans leur critère parce que faque ça devrait être correct, mais je me demandais à quoi ça servait que je leur dise (Me-É-p. 13).

Mélissa n'a pas remis en question l'intérêt pour son destinataire du critère lié à l'histoire du sport au moment de planifier l'écriture de son texte alors qu'elle mentionne une certaine prise en compte de ce destinataire, prise en compte illustrée par son commentaire : « je me demandais à quoi ça servait que je leur dise ». Elle se serait plutôt fiée au fait que ce critère faisant partie de la liste et que les textes contenaient beaucoup d'informations sur cet aspect, il s'avérait intéressant d'y appuyer sa proposition. Autant Diego que Mélissa montrent que les capacités à déterminer les raisons à l'appui d'une position ainsi qu'à sélectionner les informations de manière critique et stratégique ne sont pas en place chez ces élèves. On peut par ailleurs noter une capacité chez Mélissa à remettre en question la pertinence des critères.

Une autre forme de concordance peut se remarquer chez Tashin qui semble s'assurer de la validité des raisons qu'il invoque pour justifier sa proposition. Il va chercher à établir cette validité par la vérification de leur concordance avec ce qu'il se souvient avoir vu dans le film :

Ben... je me demande si je devrais l'écrire, si oui ou si non après je me donne une raison pour l'affaire de l'espace c'est la taille d'un gym, je me suis dit « oui c'est une bonne, je pourrais écrire ça parce que dans le film, il me disait ça et je suis sûr que au karaté, c'est sûrement la taille d'un gym euh, l'espace alors là je me suis dit « oui c'est bon » je l'ai écrit (T-A-p. 10).

La concordance vérifiée semble garantir la pertinence d'une telle raison à l'appui. Tashin manifeste ainsi la même difficulté que ses collègues à déterminer la pertinence et la validité d'une raison et d'une information, en plus de celle qui concerne la fiabilité des sources.

3.2.2.2 *Validation par référence au(x) destinataire(s)*

Tashin ne va pas simplement se demander si la raison qu'il invoque est valable en vérifiant si elle concorde avec ce qu'il a visionné, il va également s'imaginer être à la place de son enseignant pour juger de la pertinence des raisons choisies :

M : Donc tu veux utiliser l'exemple de l'espace c'est ça? (T : oui) pour dire que ça prend pas tant d'espace que ça (T : oui) et là tu penses au film et juste à des choses importantes par rapport à l'espace c'est bien ça? (T : oui) et ce que tu as choisi dans ce que tu as revu du film comment tu sais que c'est des bonnes choses que tu as choisies?

T : Euh... là avec ça je pense euh... ... je fais comme si euh, j'étais un prof et en lisant ça je me dis si c'est bon, je me donne une note sur 10 pis je me suis donné un 8.5 je pense, oui, c'est ça, pis là si c'est à 6 c'est correct, pis là j'ai commencé à écrire

M : OK, donc tu fais comme si tu étais un prof

T : Oui, je me donne comme la note sur ça

M : Tu te donnes la note et quand tu te donnes la note tu fais ça comment?

T : Ben, je me dis « est-ce que comme les profs qu'est-ce qu'ils auraient dit ou qu'est-ce qu'ils me donneraient comme note » pis là je me pense vraiment sérieusement comme euh, si c'est une bonne bonne réponse je me dis c'est un 10, mais si c'est quand même une bonne réponse pas trop pire, je me donne un 8

M : Comment c'est une bonne réponse pas trop pire

T : C'est comme une coche plus que passable (T-A-p. 10).

(plus tard)

M : Et c'est quoi un bon argument? Comment tu sais que c'est un bon argument?

T : Euh, je me dis, si... comme plus que pensable, je pense si ML va l'accepter ou dire « non c'est pas un bon argument »

M : Et comment tu sais que ML va dire que c'est un bon argument ou pas?

T : Euh... ben... je pense qu'il serait d'accord avec mon idée (T-A-p. 13).

On voit que Tashin va se baser sur les réactions imaginées de son enseignant à propos de la raison qu'il invoque, mais qu'il semble incapable de formuler le critère sous-jacent lui permettant d'évaluer la pertinence ou l'intérêt de la raison qu'il invoque; tout semble se jouer sur la base d'une impression. Pour sa part, Yvonne a travaillé à se représenter les intérêts et la sensibilité des destinataires de son texte pour en arriver à évaluer la pertinence de l'une des raisons qu'elle avance en appui à sa proposition :

Y : Par exemple, un de mes meilleurs éléments c'était « le CIO devrait considérer l'ajout du squash, car, il représente, particulièrement le mouvement olympique et la modernisation ». Et en relisant cette phrase, je me suis dit : « oh! Quand ils vont lire ça, ça va vraiment être bon » (on rit) parce que j'avais bien pensé, j'avais cherché ce que c'était le mouvement olympique l'importance que ça avait le but des JO c'est quoi aussi, il faut se demander, alors je me suis dit le mouvement olympique c'est bon, le fait de faire du sport dans le respect et tout et de dire que mon sport il représente bien ça, ben ça c'est vraiment un bon argument (Y-É-p. 11).

Elle s'intéresse donc aux lecteurs ciblés dans la situation de référence, elle tente de se représenter ce que seraient les réactions du lecteur tout comme le mentionne Marcia :

Mar : Je regarde si c'est des bonnes arguments pour commencer.

M : Et quand tu regardes si c'est des bonnes arguments, qu'est-ce que tu regardes?

Mar : Euh, je regarde plus la question au début pis je regarde ensuite si c'est des bons critères pour que ça soit une bonne justification

M : Et comment tu sais que c'est des bons critères?

Mar : Ben j'imagine plus ce que le monde voudrait entendre

M : Et quand t'imagines ce que le monde voudrait entendre, comment ça se passe?

Mar : Euh, ben c'est plus facile pour moi, ça va plus m'aider à justifier quelque chose si, c'est comme parfois, j'aime ça argumenter, mais c'est comme je le fais au JE (M : OK) ben c'est comme ensuite là si tu veux argumenter ben

t'argumentes pas juste pour toi, tu dois montrer aux autres, c'est comme (Mar-É-p. 14).

Ces trois extraits illustrent une forme de tactique qui consiste à s'imaginer les réactions d'autrui pour évaluer la pertinence des raisons invoquées en appui à sa proposition. Cette tactique montre des capacités à tenir compte de son lecteur fictif et réel. Elle entraîne néanmoins la nécessité de faire la distinction entre le destinataire de la situation de référence et l'évaluateur réel du texte, c'est-à-dire l'enseignant, ce qui semble être parfois difficile pour certains élèves. Se donner des critères de qualité plus clairs et rigoureux permettrait d'éviter ceci : « M : et tu vas chercher dans les textes tes réponses. T : oui et j'en donne plusieurs comme ça j'aurai plus de chance » (T-A-p. 3). Le tableau suivant indique les caractéristiques de cette tactique.

Catégorie	Validation par référence au(x) destinataire(s)
Définition	Procédé qui consiste à s'imaginer dans la peau de son destinataire ou de s'imaginer en présence de son destinataire afin de vérifier la recevabilité de ses arguments.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen d'évaluer la pertinence des arguments de son texte ▪ Production d'une représentation des réactions du destinataire ▪ Positionnement dans cette situation sur le modèle de l'autre (ou de soi en tant qu'autre) ▪ Validation des arguments basée sur <ul style="list-style-type: none"> ○ les réactions imaginées du destinataire ○ sa représentation des critères de recevabilité de son destinataire (mon destinataire serait-il d'accord?)
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche d'écriture d'une justification visant à faire valoir une proposition ▪ Génération du contenu ayant été fait par repérage ▪ Capacité de se projeter à la place ou en présence du(des) destinataire(s)

Tableau 25 - La validation par référence au(x) destinataire(s)

3.2.3 La remémoration

Lorsque les élèves cherchent à générer les éléments qui appuieront leur position à la suite d'un autoquestionnement, il arrive que certains usent d'une tactique qui consiste à

ramener à la conscience des souvenirs d'expériences personnelles ou de celles d'autres personnes qui illustrent et confirment la position à justifier : c'est l'appel à l'expérience par remémoration.

Cette tactique apparaît lorsque l'élève doit faire valoir un choix ou une position au sujet d'une question qui touche de près son expérience personnelle et pour laquelle question il n'y a pas de sources d'informations spécifiques. Les élèves de 1^{re} secondaire ont eu à réaliser une tâche d'écriture dont voici la consigne : « Suite à la lecture de ce roman, si tu devais adopter une seule des valeurs attribuées à Elzéard Bouffier, laquelle choisirais-tu? Pourquoi? Comment se transposerait-elle dans ton quotidien? Réponds dans un texte d'environ 75 à 100 mots. (annexe G). Une telle consigne amène bien évidemment l'élève à se référer à des événements de sa vie personnelle qui vont illustrer ce pourquoi il devrait adopter l'une ou l'autre des valeurs proposées, ce que fait Thomas-Phong : « ... euh, je m'aide avec ma vie. M : tu t'aides avec ta vie. TP : comme pourquoi je devrais prendre cette valeur et je donne des exemples » (TP-J-p. 10). Janick en témoigne également lorsque je lui demande comment elle établit les raisons pour lesquelles elle devrait adopter la persévérance : « c'est des événements qui se sont déjà produits, dans ma vie » (Ja-J-p. 8). Dans ces cas l'élève va également valider les éléments à l'appui de son choix par concordance¹⁰³ avec la question comme l'explique Jessy :

Jes: Ben, je relis la question de départ, pour m'assurer, me rappeler c'est quoi la question, ensuite je commence à relire mon texte pis voir, comme si mes, exemples sont bons ou non, pis en même temps je regarde mes fautes d'orthographe pour euh, pour le français (M : oui) pis c'est ça là

M : Et quand tu revois si tes exemples sont bons ou non (Jes : Mmmm) comment tu fais pour savoir s'ils sont bons ou non?

Jes : Mais, là j'ai relis, pis là je regarde euh, la question comme à chaque exemple je relis la question pour me dire, c'est ça la question l'exemple est tu bon, pis là si c'est bon ben, si ça comme un LIEN, ben je me dis que ça doit être bon (Jes-J-p. 10).

¹⁰³ Voir catégorie « validation par concordance » à la section 3.2.2.1

La remémoration apparaît également chez les élèves qui ont rédigé un dépliant destiné à faire la promotion d'une vision du monde autour du thème de la culture. La tâche d'écriture constituait la dernière étape de cette situation didactique, dont voici les grandes étapes :

Trois étapes t'attendent :

- 1- Tu devras visionner l'extrait d'un film, lire un roman et partager cette lecture dans le cadre d'un cercle littéraire. Tu auras ensuite à faire des lectures complémentaires pour bien cerner un aspect de la problématique.
- 2- Ces lectures et le film t'aideront à préparer ta participation à une table ronde dont le but sera de réfléchir à l'impact des différences d'ordre culturel sur la société de demain. Le but n'est pas de persuader ou de convaincre les autres de ton point de vue, mais de faire valoir tes idées en les justifiant, c'est-à-dire en les rendant RECEVABLES, dignes d'être considérées.
- 3- Enfin, tu apprendras à concevoir un dépliant dans lequel tu feras valoir tes idées (annexe H).

Les textes complémentaires dont il est fait mention à l'étape 1 ont été fournis aux élèves. Il s'agissait de textes destinés à documenter les élèves sur diverses cultures distinctives présentes dans le monde afin de montrer à la fois la richesse de la diversité culturelle ainsi que l'importance de les préserver. Les élèves s'étaient donc documentés et avaient participé à une discussion à propos de la thématique. On peut donc penser que les textes lus auraient pu servir de sources d'informations. Ce qui s'est plutôt passé est relaté de façon très détaillée par Malek et Dahoud. Pour répondre à la question « Pourquoi est-il important de préserver une partie de son héritage culturel d'origine? », Malek s'est servi de sa propre expérience et de ses connaissances d'autres cultures :

... Ben, de ma culture, je vais dire pourquoi c'est important, là après je vais dire euh, les autres aussi ont un héritage culturel, puisque je connais un peu les autres, les traditions des autres euh, cultures je me base aussi sur les deux, sur la mienne et sur celle des autres (M : Mmmm) et là je vais dire pourquoi c'est important » (Mal-A-p. 8).

Malek va identifier les raisons à l'appui de sa position sans se référer à la documentation disponible du moins dans ce que l'on peut lire de son dépliant : « D'après moi, il faut conserver tout les traditions et les fêtes car ce sont des journées pas comme les autres. Ces choses arrête la routine qui est de travailler, dormir, etc. Au contraire, ce sont des jours ou les gens se réunissent pour fêter quelque chose de spécial » (Élève14-A-27/4/2012, p. 5).

Quant à Dahoud, il précisera que :

Dal : Je me suis servi des mosquées, j'ai vu euh, c'est des lieux de prière des musulmans, je suis musulman, moi et euh, quand j'y allais je voyais vraiment beaucoup de monde qui venait, alors, je jugeais que c'était vraiment important pour eux, s'il y a beaucoup de monde qui vient c'est que c'est vraiment important, c'est une des bases de la religion, alors il fallait absolument que je mette ça dans le texte. Les lieux de prière.

M : Oui. Donc ta réponse elle est venue en pensant à une mosquée (Dal : Ouais) et à beaucoup de monde qui vont à la mosquée (Dal : Mmmm). OK. Tu as vu ça dans ta tête, t'as eu un souvenir de ça (Dal : oui un souvenir) OK. Est-ce que c'est la mosquée que toi tu fréquentes?... ou c'est une mosquée comme ça?

Dal : Non, c'est vraiment la mosquée que je fréquentais (Da-A-p. 15)

Il témoigne ainsi d'un certain raisonnement analytique à partir de sa propre expérience, raisonnement qui sert à générer les éléments appuyant la question comme le montre son texte :

Car cela est important de transmettre cela à nos enfants, sinon nos culture disparaîtrons. Et l'héritage culturel est selon moi quelque chose de sacré, qui représente chaque pays et chaque famille. (...) Il devrait y avoir plus de magasin qui vende de la viande que tout le monde peut manger, plus d'école enseignant de différentes langues et religion et des lieux de prière pour tous. Et surtout il faudrait être plus sévère sur les sanctions au niveau du racisme (Élève10-A).

Les raisonnements dont ont témoigné Dahoud et Malek semblent avoir généré des éléments appuyant la position des élèves. Le texte de Malek s'ouvre sur la formulation de sa position (d'après moi, il faut conserver les traditions...), qu'il tente ensuite d'appuyer en

se servant des exemples remémorés l'illustrant. Quant à l'extrait tiré du texte de Dahoud, on a plutôt l'impression de suivre son raisonnement tel qu'il s'est effectivement déroulé dans la formulation qu'il propose illustrant davantage des « connaissances rapportées » plutôt que « transformées » (Scardamalia et Bereiter, 1987).

Cette catégorie fait bien évidemment écho à la prise de position par appel à son expérience présentée plus haut. Elle s'en distingue néanmoins en ce que cette dernière aboutit à la prise de position sur une question alors que la tactique qui consiste à se remémorer des éléments de son expérience passée sert plutôt à générer des exemples illustrant la position déjà établie de manière à la légitimer. Le tableau suivant reprend l'ensemble des constituants de cette catégorie :

Catégorie	Remémoration
Définition	Retour à la conscience de souvenirs, d'évènements ou d'expériences de son passé personnel ou de celui d'une personne connue qui confirment la position à justifier et par lequel l'élève génère les raisons à l'appui de celle-ci.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen de répondre à la question et de générer le contenu du texte justificatif ▪ Ressouvenir spontané d'évènements ou d'expériences vécues liés au sujet de la justification ▪ Éléments rappelés illustrant / confirmant la position ▪ Éléments validés et choisis sur la base de l'argument d'autorité ou de popularité
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche d'écriture de justification qui vise à énoncer sa position ▪ Autoquestionnement à propos de l'objet de la justification ▪ Thème connu de l'élève et touchant de près son expérience personnelle ▪ Absence de sources d'informations spécifiques

Tableau 26 - La remémoration

Lorsque les élèves se remémorent des évènements de leur passé pour générer les éléments à l'appui de leur position, ces éléments semblent tous confirmer la position. Les élèves ne témoignent pas en effet d'un raisonnement qui les mènerait à remettre en question leur position en cherchant des éléments susceptibles de l'infirmier. Les éléments qu'ils invoquent satisfont des critères de validité qui semblent convenir et suffire aux élèves

puisqu'ils se reportent soit à l'autorité des personnes ayant participé aux événements remémorés soit à leur popularité.

3.2.3.1 *Validation par référence à l'autorité et à la popularité*

Le critère de validité sous-jacent ayant mené Dahoud à sélectionner l'exemple de la mosquée comme contenu de son texte semble venir du fait de la quantité de gens qui partagent cette même expérience et y accordent de l'importance : « Ben quand je pensais à la mosquée, je voyais vraiment quand je suis rentré y avait plein de monde qui rentrait en même temps et plein de monde dans la mosquée, et, comme « il faudrait faire d'autres mosquées » je me suis dit, y a tellement de gens qui tiennent à ça, et là je me suis dit que c'était important » (Da-A-p. 16). Dahoud va également révéler un autre critère lié cette fois à la notion d'argument d'autorité :

M : OK. Est-ce qu'il y a une autre réponse à la question « pourquoi » qui t'es venue à part la mosquée?

Dal : 8 sec (...) oui la boucherie, je me suis dit que c'était vraiment important, parce que mes parents là ils insistent vraiment là pour qu'on mange de la viande (M : halal) oui qui vient, qui vient d'un animal qui n'a pas souffert. Donc mes parents y tenaient vraiment, y voulaient absolument pas que je mange du porc ou de la viande qui n'est pas halal (M : Oui) donc, si mes parents veulent ça, c'est pas pour rien, c'est très important, alors je l'ai mis dans le dépliant (Da-A-p. 15).

(plus tard)

M : Donc tu savais que c'était une bonne raison parce que

Dal : C'est mon père qui me l'avait dit (Da-A-p. 18).

Il apparaît également que l'autorité parentale a joué un rôle dans le renforcement de la position de Malek sur la question : « oui parce que des fois je me remémore le jour où ma mère ou mon père m'a dit, cela, (M : Mmmm) donc je sais c'est quoi, donc j'ai dit, genre eummm parce que ma mère m'a dit pourquoi donc, je savais donc j'ai cherché comment écrire la réponse et c'est tout » (Mal-A-p. 9). Le tableau suivant présente les caractéristiques de ce phénomène toujours en construction :

Catégorie Validation par appel à l'autorité ou à la popularité	
Définition	Positionnement qui amène l'élève à considérer valide des raisons ou des exemples qui appuient sa position sur le fait qu'ils proviennent d'une personne en autorité ou d'une masse de personnes.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyen d'évaluer la recevabilité des éléments à l'appui de sa position ▪ Positionnement de soumission à l'autorité ou à la masse ▪ Absence de doute à propos des éléments générés
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche d'écriture d'une justification visant à faire valoir une position ▪ Génération du contenu ayant été fait par remémoration ▪ Problématique ou objet de la justification touchant l'expérience personnelle de l'élève

Tableau 27 – La validation par appel à l'autorité ou à la popularité

3.2.4 La mise en contraste

Lorsque les élèves se rabattent sur leur expérience personnelle pour générer les éléments de contenu à l'appui de la position en recourant à la tactique de remémoration, il arrive que certains d'entre eux effectuent ce que j'ai nommé une mise en contraste. Cette tactique se définit comme un procédé de pensée par lequel l'élève génère des exemples contrastés renforçant la position, en imaginant une situation hypothétique à l'opposé de la situation vécue sur laquelle est fondée sa position. Lors de la phase préexploratoire de recherche, Salim avait témoigné de cette tactique que j'ai retrouvée lors de la phase exploratoire de recherche et que j'ai pu catégoriser :

Pour les vêtements aussi j'ai pris une autre justification, je me suis dit « si les personnes y portaient la même chose on aurait tous l'air de la même chose, y aura personne d'original, y aura personne de différent, c'est comme si on était tous la même personne.

(...)

Je vois, ben y a des images de personnes habillées, pareilles oui beaucoup de personnes (inaudible) c'est comme une armée de personnes habillées toutes pareilles.

Ce procédé crée un contraste, parfois quelque peu farfelu comme on le voit chez Salim, dans le but de renforcer la position puisque les conséquences de ce contraste viennent amplifier la pertinence de la position aux yeux de l'élève :

Mal : Ben je réfléchis à, la vie sans ces cultures et tout

M : OK et quand tu réfléchis à la vie SANS, ces cultures (Mal : Mmmm) qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que ça fait?

Mal : Genre euh, les jours se ressembleraient et comme des fois, comme nous, chez nous le ramadan euh, c'est une façon pour que les familles se regroupent et qu'elles souffrent ensemble (M : oui) pour ressentir ce que les pauvres sont en train de, subir (M : oui) et sans ça, je sais pas, je pense pas que notre harmonie de famille serait la même

M : Donc quand tu as pensé à pourquoi c'est important de garder l'héritage tu t'es imaginé, sans cette culture et tu as constaté, qu'il manquerait quelque chose

Mal : Oui

M : Et avec cette idée que tu avais, qu'est-ce que t'as fait?

Mal : Ben, j'ai écrit, la vie sans ça, je voulais pas écrire ce que j'ai pensé, je voulais écrire le « pourquoi » de la question. Ça ce que je vous ai dit ça m'a permis juste de, répondre un peu à la question (M : oui) et, j'ai rajouté l'importance de ces, comme j'ai dit « y aura des inconvénients sans ça », et c'est ça (Mal-A-p. 10-11).

Si les élèves montrent une capacité à imaginer le problème sous d'autres angles, ce qui constitue en soi une aptitude essentielle au développement d'une capacité de mise à distance critique, ils ne semblent pas s'en servir pour mettre leur position à l'épreuve, mais plutôt pour la confirmer comme on vient de le voir chez Salim et Malek. Quant à Thomas-Phong, il se servira de cette tactique pour générer des idées, des exemples montrant les retombées positives de l'adoption de la persévérance dans sa vie :

TP : Oui, mais... comment ça pourrait m'aider dans le futur

M : Donc tu penses à comment ça pourrait t'aider dans le futur

TP : Oui d'utiliser cette valeur-là

M : OK et quand tu penses à comment tu pourrais l'utiliser dans le futur, c'est comment dans ta tête quand tu penses à ça

TP : Eummm... je pense à mon passé, euh, comment je faisais avant (M : oui) pis si j'avais cette valeur avant ben j'aurais pas fait la même chose (M : OK, et

ensuite) ensuite j'écris... j'écris euh.... Une phrase que j'ai faite dans ma tête (TP-J-p. 10).

On notera que la mise en contraste est élaborée sous la forme d'un raisonnement hypothétique du type *si... alors* comme le montre Thomas-Phong : « si j'avais cette valeur avant ben j'aurais pas fait la même chose ». Malgré le raisonnement qu'il a suivi pour générer le contenu de son texte et bien que celui-ci se conforme aux demandes formulées dans la consigne d'écriture, Thomas-Phong n'a cependant pas complété la partie justificative de sa réponse, coupant court aux raisons pour lesquelles il a choisi la persévérance et insistant davantage sur les retombées d'une telle valeur dans sa vie :

La valeur que je voudrais adopter est la persévérance parce que je ne le fais pas assez dans ma vie quotidienne. Je l'adopterais en finissant ce que je commence, comme par exemple quand je commence un sport, et que je ne l'aime plus je vais continuer jusqu'à la fin, quand je dit que je vais rangé ma chambre je vais la rangé et pour les autres chose aussi. Puis finalement me forcer pour tout les autres chose. Comparément a Elzéard qui est très vieux il fait des travaux très difficile et il ne se plaint pas » (Élève11-J).

L'essentiel des caractéristiques de cette catégorie apparait dans le tableau qui suit :

Catégorie	Mise en contraste
Définition	Procédé de pensée par lequel l'élève génère des exemples contrastes renforçant la position, en élaborant une situation hypothétique à l'opposé de la situation réelle sur laquelle il fonde sa position.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création d'une situation illustrant l'inverse des situations remémorées sur lesquelles l'élève appuie sa position ▪ Situation élaborée sous forme d'un raisonnement hypothétique de type <i>si... alors</i> ▪ Contraste permettant de renforcer sa position ▪ Validité des raisons renforcée par les conséquences du contraste créé
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoquestionnement à propos de l'objet de la justification ▪ Avoir fondé sa position sur la remémoration de vécus ▪ Besoin d'exemples pour mettre en valeur sa position

Tableau 28 - La mise en contraste

La tactique de mise en contraste permet à la fois de générer et de valider les éléments pour appuyer sa position tout comme la dernière tactique catégorisée qui consiste à s'identifier à un interlocuteur imaginaire.

3.2.5 La référence au(x) destinataire(s)

La dernière tactique découlant de l'autoquestionnement et visant à générer les éléments qui appuient la position consiste à se mettre à la place de son destinataire¹⁰⁴. Il s'agit d'un procédé par lequel l'élève tente de se saisir du point de vue de personnes potentiellement concernées par l'objet de la justification en s'imaginant être à leur place ou en imaginant leurs arguments. En voici les caractéristiques substantielles :

Catégorie	Référence au(x) destinataire(s)
Définition	Procédé par lequel l'élève tente de se saisir du point de vue de personnes potentiellement concernées par l'objet de la justification en s'imaginant être à leur place ou en imaginant leurs arguments pour générer et valider les éléments à l'appui de la position.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surgissement d'une représentation de son destinataire ou d'interlocuteurs ▪ Positionnement de l'élève dans cette situation sur le modèle de l'autre ▪ Détermination des raisons basée sur <ul style="list-style-type: none"> ○ Ses réactions potentielles ○ Sa représentation des critères de son destinataire ▪ Validation des raisons non remise en question
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche d'écriture de justification qui vise à plaider « en faveur de » ▪ Autoquestionnement à propos de l'objet de la justification ▪ Capacité de projection

Tableau 29 - La référence au(x) destinataire(s)

¹⁰⁴ Plusieurs tactiques peuvent sembler, à raison, très proches. C'est le cas des tactiques qui font entrer en jeu la mise en scène (imaginée par l'élève) de son destinataire. Le choix de présenter ces tactiques en les distinguant tient au fait qu'elles ne servent pas à la même finalité dépendamment des contextes. Par exemple, l'élève peut s'imaginer son destinataire pour générer les raisons à l'appui de sa position, pour valider les raisons qu'il convoque, voire pour choisir les bons mots. Pour l'heure, ces nuances sont importantes. D'autres regroupements sont possibles et seront faits pour présenter d'autres liens de sens entre certaines catégories comme il sera proposé à la section 3.3.2.

Les élèves ayant évoqué cette tactique l'ont associée à des tâches d'écriture de justification visant à inciter le lecteur à opter pour une proposition. Ainsi peut-on identifier une première condition d'existence, celle de la présence d'un rapport à la justification désigné en tant que plaidoirie en faveur d'une cause. Cette tactique fait écho à celle qui consiste à prendre position en s'identifiant à autrui. Ces tactiques demandent une certaine capacité à se projeter dans la situation de référence utile lors de telles situations. Marcia en témoigne :

Mar : Euh, ouais, ben moi c'est plus je me mets dans la peau de quelqu'un d'autre

M : OK, et c'est qui généralement ce quelqu'un d'autre-là?

Mar : Si j'étais le lecteur là, qu'est-ce qu'il aimerait voir, par exemple, tu veux parler d'une sortie que t'aimerais faire pis tu demandes à la direction (M : oui) ben, j'imagine dans la peau de la direction qu'est-ce qu'il aimerait voir dans le texte, qu'est-ce qu'il pourrait se dire dans leur tête « ça, c'est quelque chose que j'aimerais » (Mar-É-p. 7).

Marcia se positionne dans la situation sur le modèle de son destinataire. Elle va ainsi déterminer les éléments à l'appui de sa position en se basant sur sa représentation des critères, des goûts, des intérêts de son destinataire. Comme elle s'imagine que ces raisons plairaient à son destinataire, elle va implicitement les considérer comme étant valables. Quant à Malek, il va s'imaginer être une personne concernée par ce qu'il doit faire valoir de manière à prendre les choses au « sérieux » et à comprendre l'importance de l'objet de la justification aux yeux de ces personnes :

M : OK, et qu'est-ce que ça fait quand on se met vraiment dans la peau et qu'on fait comme si c'était vraiment important? Comment ça t'aide?

Mal : Ça m'aide à comprendre, ce que les gens ressentent quand ils voient que leur sport préféré n'est pas dans les JO alors que c'est un très bon sport, donc euh, je pense aussi à ce que moi, je voudrais comme moi le soccer, c'est mon sport préféré donc je me dis c'est la même chose que, karaté pour un lecteur qui aime le karaté c'est la même chose, donc euh, je me mets comme ça

M : Ça t'aide à comprendre la personne (Mal : oui) est-ce que ça t'aide à faire autre chose?

Mal : Eummm, c'est la seule chose, comprendre pourquoi

M : Comprendre pourquoi ce serait important pour lui

Mal : Oui

M : Pis quand tu comprends pourquoi c'est important pour lui ça t'aide à faire quoi?

Mal : À bien justifier, comme si c'est comme si je voulais VRAIMENT que ce sport soit comme si ça me tenait vraiment à cœur pis que je le mets dans le paragraphe (...), mais cette fois je me suis dit : « je vais penser ce que, quelqu'un qui aime le karaté devrait penser, écrire », pis c'est ça (Mal-A-p. 14).

Malek se positionne sur le modèle de l'autre et détermine le contenu de son texte sur la base de ses propres réactions à la situation potentielle. Il montre ainsi une capacité à se placer dans la situation de référence qui lui servira à tenir compte de son destinataire.

Pour sa part, l'usage que fait Mélissa de cette tactique se distingue quelque peu de ce qui vient d'être décrit. C'est que Mélissa va plutôt imaginer des interlocuteurs « adverses » de manière à mettre à l'épreuve les raisons qu'elle invoque à l'appui de sa position :

Me : Ben à l'oral nos idées sont pas aussi claires que quand on écrit parce que quand on l'écrit on l'a déjà tout en tête pis on est sûr, sûr, sûr de ce qu'on écrit eummm, mais à l'oral c'est pas la même chose, on lance souvent des arguments, comme ça, mais parfois on n'y pense pas toujours, mais quand on l'écrit il faut vraiment y penser parce que eummm, on va le laisser là (M : Mmmm) faut que tu fasses très attention à ce que tu vas écrire

M : Oui, pis quand tu dis « à l'oral on lance un argument, tu as dit on lance (Me : oui ben on dit un argument) oui et là qu'est-ce qui arrive quand tu lances un argument

Me : Ben souvent, quand tu dis comme ça sans réfléchir y en a souvent un argument adverse qui arrive genre (M : OK dans il y a comme une réplique) oui (M : et là tu fais quoi?) ben là, tu penses là, t'essaies d'en trouver un autre là pour, forcer l'argument, pour le rendre meilleur là

M : Alors que à l'écrit tu dis, tu as déjà tout

Me : Tu es supposé déjà d'avoir tout réfléchi à ça (M : OK, donc tes arguments sont...) ben à l'écrit, eumm, j'ai développé, j'essaie de me mettre dans la peau d'une autre personne qui pourrait trouver des euh, des arguments adverses (Me-É-p. 5).

Sans s'identifier clairement à son destinataire, Mélissa va se représenter des interlocuteurs et va tenter de générer des arguments qui viendraient confronter leurs propos. Cette tactique lui permet de prévoir des répliques à d'éventuels contre-arguments et ainsi générer des raisons potentiellement plus solides. Mélissa va ainsi montrer une prise de conscience claire de l'écart entre la justification menée dans des interactions orales, au cours desquelles les positions et les raisons à l'appui vont évoluer sur la base des réactions et des répliques de ses interlocuteurs, et la justification à l'écrit qui rend compte des résultats de l'élaboration de sa position qu'elle aura effectuée seule. Une telle tactique présente chez Mélissa renferme un potentiel intéressant sur le plan didactique. Il en sera question dans le chapitre suivant.

Cette tactique fait écho à celle qui consiste à prendre position par identification ainsi qu'à celle qui consiste à valider les éléments par référence à son destinataire. Il semble que le phénomène qui consiste à se représenter autrui ou à l'imaginer afin de se mettre à sa place remplisse effectivement plusieurs fonctions, se manifeste en diverses occasions et de différentes façons. Celle dont il est maintenant question se distingue des deux premières en ce qu'elle permet de générer (et du même coup de valider) les éléments à l'appui d'une position déjà établie. La représentation d'autrui va également aider certains élèves à formuler leur propos; il en sera question dans la section suivante.

3.3 Des tactiques d'automédiation

La justification est une conduite dialogique se manifestant le plus souvent dans des interactions sociales, à l'oral et en direct, interactions qui vont la réguler. Lorsque l'interaction sociale a lieu en différé et à l'écrit, il revient à l'énonciateur de réguler lui-même sa conduite au cours de son activité. La médiation sociale est alors reprise pour son propre compte sous forme d'automédiation définie dans cette recherche comme un ensemble d'interventions que conduit un scripteur pour résoudre divers problèmes liés au caractère solitaire et différé de la situation d'écriture. Dans une étude sur les pratiques d'écriture des adolescents, Delamotte et Penloup (2000) ont relevé ce qu'elles ont appelé

des tactiques de soliloque dont témoignent des scripteurs ayant participé à leur étude. Ces tactiques leur servent à résoudre divers problèmes tels que formuler les phrases et vérifier si le texte sonne bien. À d'autres moments, le soliloque sert à se dire quoi faire, à s'encourager, à réguler l'activité, ou bien encore à imaginer son destinataire ou s'imaginer être à sa place de manière à se conformer à ses attentes présumées. Il peut enfin s'agir de mettre sa pensée et son écrit à distance de manière à l'évaluer. Trois tactiques d'automédiation vont particulièrement m'intéresser dans le cadre de cette recherche : l'autoquestionnement justificatif que j'ai présenté précédemment, la dictée pour soi et l'ensemble des tactiques qui permettent de se représenter autrui semblent relever d'un phénomène global ayant plusieurs fonctions médiatrices.

3.3.1 *L'autodictée*

L'autodictée est une tactique qui fait écho à l'autoquestionnement lorsque celui-ci est utilisé au cours de la mise en mots. Relatée par Jessy, elle montre comment l'autoquestionnement peut justement basculer en une forme d'autodictée et pallier en quelque sorte l'absence de planification préalable à la mise en mots :

Jes : Oui je me les dis avant d'écrire

M : OK et quand tu te les dis, comment tu fais ça te dire les choses que tu veux écrire?

Jes : Ben, dans ma tête je me dis euh OK je veux écrire euh, « la générosité c'est important POUR » et après ça je me dis c'est pourquoi après je me dis « OK ça a du sens » faque je l'écris, pis c'est ça (plus tard)

Jes : Je l'écris comme je le pense là

M : Tu l'écris comme tu penses? (Jes : oui) c'est-à-dire?

Jes : Comme... mettons je pense « faut que j'aille chercher quand mon frère me demande poliment les choses, ben je l'écris « faut j'aille chercher les choses quand mon frère me demande poliment-là » (M : Mmmm... et ensuite qu'est-ce que tu fais?) ben je me relis, genre si j'ai fini le texte je me relis, m'assurer que mes exemples soient bons pis c'est ça là (Je-J-p. 7-9).

Il semble que Jessy détermine le contenu de son texte en même temps qu'elle le met en mots en recourant à l'autoquestionnement et à l'autodictée. Évoquée par quelques

élèves, cette tactique mérite que l'on s'y attarde puisqu'elle pourrait revêtir un intérêt certain sur le plan didactique. Sam le relate ainsi : « Mais je les entends pas là, mais, je pense à ça à ce mot-là pis la phrase vient, mais je sais pas comment expliquer c'est comme déjà dans ma tête alors il me reste juste à l'écrire » (S-J-p. 9). Quant à Tashin, il la nomme de manière explicite :

T : Ah OK!, euh, dans ma tête c'est comme la phrase était déjà écrite alors là, je pense, la phrase était déjà écrite alors là, j'écris mot par mot après

M : OK, et quand la phrase est déjà écrite comment tu la vois?

T : Après ça je regarde si c'était la même que celle de ma tête, si c'est comme presque pareil c'est correct, mais si c'est comme euh, si c'est différent ben, je l'efface pis je réécris une autre façon comme ma tête le dit

M : Comme ta tête te dit

T : Comme la pensée dit

M : Et quand tu y as pensé est-ce que tu voyais la phrase? Tu l'entendais la phrase dans ta tête? Tu

T : Ça dépend comme dans les dictées euh, c'est j'entends, pis comme, mais quand je suis tout seul, c'est toujours penser

M : Et c'est comment penser

T : Euh, penser c'est comme, je me parle moi-même

M : Tu te parles toi-même

T : Oui c'est comme si je me donnais une dictée moi-même (T-A-p. 11-12).

Ce que révèle Tashin, c'est que le texte qu'il écrit effectivement, il se le dicte juste avant de le mettre sur papier, puis il le relit pour vérifier la concordance de son texte avec ce qu'il s'était dicté, avec son texte imaginé en quelque sorte. Je ferai ici un parallèle avec le témoignage de Jean-Marc, élève ayant participé à la phase préexploratoire qui explicitait la manière avec laquelle il s'était inspiré de ses lectures pour débiter l'écriture d'un récit en recourant en quelque sorte à une forme de dictée pour lui-même :

M : Alors si on revient, les premiers mots de ton texte est-ce que tu peux les lire dans ta tête?

JM : Euh « on raconte que Davidus Profetus était le plus gros bébé jamais vu en Grèce » (il n'hésite pas)

M : D'accord alors quand t'as écrit « on raconte » tu peux me dire comment t'as fait?

JM : Ben j'avais vu ce genre de commencement dans un texte, non c'était plutôt dans un livre que j'avais lu pis ça commençait comme ça et j'ai dit que c'était quand même assez bon pour commencer

M : Oui t'as bien raison d'ailleurs c'est très bien pour commencer. Donc on revient si tu veux bien JM on va rester là, est-ce que tu peux te rappeler dans ta mémoire où tu as lu ça « on raconte »?

JM : Euh c'était dans un livre d'aventure je me rappelle pas vraiment.

La mise en mots qu'a effectuée Jean-Marc s'inspire de près de formulations qu'il a lues dans des textes littéraires. Ces formulations deviennent apparemment des ressources utiles lorsque l'élève est appelé à rédiger des textes du même genre. De plus, Jean-Marc évoque plus loin qu'il va relire sa phrase ou plutôt « écouter » sa phrase pour s'assurer qu'elle est bien formulée :

M : Et quand tu relis dans ta tête comment tu fais, est-ce que tu peux relire dans ta tête?

JM : Euh comme on raconte? Oui, ben je l'ai relu plusieurs fois comme on raconte que Davidus Profetus était le plus gros bébé jamais vu en Grèce ». Là j'attends un peu je regarde si ça d'allure là je répète encore : on raconte que Davidus Profetus était le plus gros bébé jamais vu en Grèce » et là ça de l'allure alors je continue une autre phrase et je fais mon texte

M : Et quand tu dis « quand je vois que ça d'allure »

JM : Euh, j'essaie d'écouter si ça va

M : Tu écoutes, donc tu entends dans ta tête, tu écoutes la phrase

JM : Oui

M : Et qu'est-ce que tu écoutes?

JM : J'écoute la façon comme si je le lisais oralement si ça aurait eu de l'allure.

Certains élèves de la phase exploratoire de recherche ont évoqué une telle manière de vérifier leur texte justificatif comme Gladys le relate :

G : Ben je relis pis euh, je veux que comme, je regard si ça un bon sens et si ça sonne bien (M : oui) j'avais des fautes, j'avais remarqué *so* je les ai corrigées là j'ai trouvé que c'était bon (inaudible) j'avais quand même des fautes, mais pas beaucoup

M : OK donc tu relis pour voir si ça a un bon sens (G : oui) pis si ça sonne bien (G : ou s'il y a pas de fautes) OK, et quand tu relis ton texte, et là tu regardes s'il a un bon sens, s'il sonne bien, comment tu sais qu'il sonne bien?

G :... Ben, comme je relis la phrase pour que je sache si ça sonne bien ou pas, ben, on l'entend, ben on le sait si ça sonne bien ou pas
 M : OK et comment tu sais si ça sonne bien ou pas?
 G :... Ben, c'est en relisant le texte que je sais (G-A-p. 13).

Quelque chose se produit chez cette élève en lien avec la manière dont « sonne » le texte qu'elle relit. Les ressources de Jean-Marc relatives à la forme écrite des genres littéraires semblent l'avoir aidé à mettre son récit en mots. Quant à Gladys, son texte permet de penser que peu de genres justificatifs modèles lui ont été proposés :

En deuxième lieu, ce paragraphe justifiera pourquoi le squash devrait-il être au jeux olympiques, en 2012. D'abord, il y a une égalité de sexe, une jeune fille moins de 19 ans nommée Camille serme est numéro mondiale du côté féminin donc il y a des jeunes pratiquants au niveau mondiale alors sûrement que d'autres jeunes s'impliqueront plus. Ensuite, il y a plus de 15 millions pratiquants dans 150 pays, on voit que ce sport est assez populaire. Grâce aux résultats des meilleurs joueurs on commence à devenir une discipline sportive qui attire les jeunes s'intéressants dans des associations. De plus, le squash est un loisir après le boulot (Élève13-A).

Enfin, si la dictée pour soi-même reste un phénomène assez répandu, un défi attend certains élèves pour qui le français n'est pas la langue première comme en témoigne Malek :

M : Et quand tu penses à ce que tu vas ÉCRIRE, qu'est-ce qui se passe en arabe ou en français?
 Mal : En arabe je, le dis différemment
 M : Tu le dis (Mal : oui) tu dis la phrase que tu vas écrire?
 Mal : Oui, mais oui, je vais dire euh, je vais dire à quoi ça sert en arabe (M : oui) après je vais essayer de le mettre en phrase de français
 M : Donc c'est comme si tu la dis dans ta tête (M : oui) et après tu la dis en français (Mal : oui) et après tu l'écris
 Mal : Mmmm je l'écris en même temps que je la traduis en parlant (Mal-A-p. 14).

Malek évoque la nécessité de traduire les contenus générés lors de l'établissement des éléments à l'appui de sa position de manière à formuler ses propos. Ariana parle aussi d'un

tel phénomène de traduction, mais, dans son cas, il s'agissait de trouver les mots pour traduire des images, des réactions, des sensations. On se rappellera qu'Ariana a explicité l'élaboration d'une justification par identification au personnage du roman qu'elle avait lu. Elle s'était imaginée être à la place du personnage. Lorsqu'elle effectue sa mise en mots, elle semble traduire ses sensations en mots puis se dicter ce qu'elle va rédiger :

M : Et quand tu penses à ce que tu vas écrire, tu fais ça comment?

A : Je le répète un peu

M : Tu le répètes?

A : Oui je le répète en français, parce que, je sais que je vais l'écrire en français

M : Et donc tu le répètes en français, est-ce que ça veut dire que c'était pas en français juste avant de le répéter

A : Non, c'était pas en une langue parce que c'était juste des images

M : OK, et donc tu le répètes, en français, et quand tu le répètes c'est comme?

A : Ben, je, je le répète pas à voix haute, je le répète seulement dans ma tête, mais c'était pas, c'était pas très difficile euh, le, dire (A-J-p. 10).

En somme, cette tactique de dictée à soi-même semble être le prolongement de l'autoquestionnement justificatif. Or, si Jean-Marc a pu recourir à des ressources liées aux genres littéraires écrits, les élèves ayant formulé des justifications témoignent plutôt du recours à des ressources propres à l'oral (je l'écris comme je me le dis ou comme je le pense), ce qui apparaît également dans leurs productions écrites. Rappelons que certains élèves disent formuler leur texte d'abord dans leur langue première, puis passent ensuite au français, ce qui montre la mobilisation de ressources premières, puis leur transformation par l'entremise de la traduction. Je présente ici les caractéristiques synthétiques de cette tactique qui consiste à se dicter à soi-même le texte justificatif que l'on souhaite produire :

Catégorie	Autodictée
Définition	Action de se dicter à soi-même les phrases à rédiger et, lors d'une relecture, de vérifier la concordance entre ce qui est écrit et ce que l'on s'était dicté.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques de soliloque ▪ Formulation pour soi-même du texte à écrire (souvent ancrée dans la structure d'une justification actualisée par l'autoquestionnement) ▪ Recours aux modèles et aux ressources disponibles pour formuler les propos ▪ Évaluation de la qualité de la formulation sur la base du critère « ça sonne bien¹⁰⁵ » ▪ Demande, dans certains cas, une étape de traduction (d'une langue à l'autre ou d'images à des mots)
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réalisation d'une activité scripturale individuelle ▪ Étape de mise en mots du propos sous forme de texte écrit

Tableau 30 - L'autodictée

3.3.2 *La mise en scène d'interactions*

Les conduites de justification sont fondamentalement dialogiques, elles visent à rendre des positions, des propositions, des assertions recevables aux yeux de destinataires. Dans les interactions orales, on l'a déjà dit, la présence des interlocuteurs vient soutenir l'élaboration de telles conduites : cette présence permet un accès direct aux réactions des interlocuteurs et à leurs caractéristiques, à leur sensibilité, à leurs intérêts. À l'écrit, l'absence d'interlocuteurs peut sensiblement compliquer le jeu. Toutefois, des tactiques viennent pallier le manque de contact direct entre interlocuteurs. Elles demandent de se représenter la situation de référence, les réactions du destinataire, ce qu'il souhaite, désire, croit, etc. Ce phénomène apparaît tout au long de l'élaboration de justifications et semble remplir plusieurs fonctions comme l'a montré la présentation de quelques catégories manifestant un tel phénomène. Avant de clore cette section, il convient de proposer une synthèse du phénomène.

¹⁰⁵ À mes yeux, ce critère regorge d'intérêt (il en sera question dans le prochain chapitre) et mériterait de plus amples recherches.

Yvonne mentionne que :

M : Tu as parlé du CIO tout à l'heure tu as dit « il faut que ça les touche ». (Y : Mmmm) quand tu as rédigé la justification, si on revient au moment où tu as développé ton 1^{re} argument, donc sur l'universalité, et là tu as dit, « il faut que je trouve une façon de toucher le CIO », alors il est où le CIO à ce moment-là ?

Y : Dans ma tête,

M : Et c'est comment ?

Y : Ben je les visualise comme un groupe de personnes importantes, c'est comme si, ils sont devant moi et il faut que je communique avec eux et je peux pas parler comme en cours de récréation, il faut que je pense à ce que je vais dire et là je me mets à leur place et je me dis « si je disais ça, qu'est-ce que j'en penserais si j'étais une d'eux » ? Et là je l'ai écrit

M : Tu les vois dans ta tête

Y : ... Ben je les vois pas assis à côté de moi ou des trucs comme ça je, c'est une visualisation... irréaliste

M : Irréaliste. Une visualisation irréaliste c'est comment ?

Y : C'est quand tu penses à quelqu'un pour t'aider à écrire un texte. Tu le penses, t'as pas besoin de les imaginer avec leurs vêtements et tout il faut jusque, ils soient toujours dans ta tête pour qu'en écrivant, tu vois si, c'est compatible

M : Et comment tu sais si c'est compatible ?

Y : Ben parce que je sais qu'ils sont importants et qu'ils ont un bon vocabulaire alors il faut que je choisisse des bons mots, qui pourraient être dits dans le CIO, je m'imagine tout ce qui est enrichi, ou fort des mots rares (Y-É-p. 9-10).

Cet extrait montre qu'Yvonne met en scène son destinataire et se sert de cette mise en scène comme une véritable stratégie lui permettant d'écrire plus aisément son texte. Ses propos révèlent d'abord qu'elle a cerné certaines caractéristiques de son destinataire (ils sont importants, ils ont un bon vocabulaire) et qu'elle se positionne dans la situation sur la base de ce modèle qu'elle s'est construit de manière à déterminer le contenu de son texte, le choix des mots et la pertinence de certains éléments de justification plutôt que d'autres. On se rappelle que certains élèves s'en servent pour valider les éléments à l'appui de leur position. D'autres vont également s'en servir pour l'évaluation du texte final et global comme le mentionne Janick :

M : Et à qui il était destiné ce texte-là ?

Ja : Euh, ben à MmeL

M : Tu l'écrivais, pour MmeL

Ja : Parce qu'elle nous demandait de le faire, donc dans ma tête c'est « OK elle nous le demande parce qu'elle va le relire (M : oui) so

M : Et quand tu relis ton texte, est-ce que tu penses à MmeL?

Ja : Oui beaucoup, parce que je veux pas avoir un texte qui fait pas de sens en français, pour un prof, de français, ça ce serait l'affaire à ne PAS faire (M : OK) moi là, dans ma tête là, ça c'est non. Parce que ça m'est déjà arrivé une fois, pis je veux plus que ça se reproduise

M : Donc quand tu relis, tu penses à MmeL. Et quand tu penses à MmL, qu'est-ce qui vient?

Ja :... Y faut pas que je fasse des fautes, extraordinaires comme je pourrais en faire

M : Oui, donc y a les fautes

Ja : Les fautes de grammaire, orthographe tout le kit là, tout ce que tu peux trouver dans le dictionnaire pis eummm après ça je dis, la structure y faut que ce soit impeccable en tout cas à mon niveau, parce que je suis pas parfaite là (M : oui) pis là après je me dis « si elle serait pas capable de lire ben je lui donne pas » donc j'essaie de tout arranger pour que ce soit (Ja-J-p. 14).

Tout comme Tashin, Janick va tenter de se représenter les réactions et le jugement de son enseignante pour déterminer si son texte peut lui être soumis. De manière similaire, ces trois élèves semblent se servir de la mise en scène d'interactions comme d'une sorte de « méthode » de travail. En effet, ces élèves semblent s'être servis de la première forme de langage apprise et utilisée que constitue l'interaction (Bruner, 1997 ; Vygotsky, 1997) pour mener à bien leurs activités scripturales. Il s'agirait d'une sorte d'« ontométhode¹⁰⁶ » qui surviendrait spontanément et resterait présente et active tout au long de l'activité d'écriture constituant peut-être une propriété cognitive fondamentale du scripteur (d'où le préfixe « onto »). Cette catégorie nous semble particulièrement intéressante à explorer que d'autres analyses pourront permettre de comprendre.

Le tableau suivant présente la catégorisation du phénomène de la mise en scène d'interactions, phénomène qui se décline ensuite en sous-catégories dont trois ont été présentées plus haut :

¹⁰⁶ Voir à cet effet : Forget, M.-H. (2012). Places et rôles de l'oral dans l'activité d'écriture d'une justification : une « ontométhode »? Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (dir.), Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université. Montréal: Éditions Peijac.

Catégorie		Mise en scène d'interactions			
Définition	Procédé qui consiste à imaginer son destinataire afin de résoudre divers problèmes liés au caractère solitaire et différé de la tâche d'écriture				
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien à la réalisation de diverses étapes de l'activité ▪ Production d'une représentation des réactions du destinataire ▪ Positionnement dans cette situation sur le modèle de l'autre ou de soi en tant qu'autre 				
Fonctions	Prendre position	Générer les éléments à l'appui	Valider les éléments à l'appui	Choisir les mots	Évaluer son texte
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réalisation d'une activité scripturale ▪ Tâche individuelle ▪ Texte s'adressant à un destinataire réel (enseignant) ou fictif ▪ Capacité d'empathie 				

Tableau 31 - La mise en scène d'interactions

Cette section se clôt sur certaines remarques complémentaires concernant l'écriture de justifications, qui m'apparaissent intéressantes pour éclairer les propositions didactiques qui seront émises au chapitre suivant.

3.4 Remarques complémentaires à propos de l'écriture de justifications

Cette dernière section vise à souligner certains phénomènes qui n'ont pas fait l'objet d'une catégorisation systématique. Elles se veulent davantage des compléments d'information jugés pertinents en fonction du cadrage de la recherche. Ces observations soulignent certaines particularités à propos des manières de s'y prendre pour élaborer des justifications.

3.4.1 Les genres associés à l'écriture de justifications

L'écriture de textes justificatifs renvoie à plusieurs genres que sont, selon le programme (MÉLS, 2004), le commentaire critique, la recommandation de lecture ou la

lettre de sollicitation (p. 112). Dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MÉLS, 2011), on suggère pour le 1^{er} cycle du secondaire en écriture la quatrième de couverture, l'appréciation critique d'une œuvre littéraire et la justification de la réponse à une question (p. 18). Malek a parlé de réponses à des questions d'examen tandis que Janick a évoqué les exercices de lecture : « Euh, ben, dans les exercices de ce cahier-là qui sont interminables, ça là (elle montre le manuel d'activités), ça y nous demande beaucoup de justifications, j'ai pas vraiment d'exemple parce qu'on en a fait beaucoup » (Ja-J-p. 4). Diego a mentionné les mini-commentaires de lecture et les critiques littéraires, tout comme Mélissa ou Zaïd. Quant au texte destiné au CIO, la consigne d'écriture était la suivante :

Rédige un texte d'environ 300 mots dans lequel tu fais connaître une des disciplines sportives présentées dans le « Dossier de lecture » et dans lequel tu justifies pourquoi tu souhaites la voir ajoutée au programme olympique. Ton texte s'adresse aux membres de la commission jeunesse du CIO, des personnes qui te sont inconnues. Prends donc le temps de bien te représenter à qui tu écris (annexe J).

Les entretiens tenus après la réalisation de cette tâche d'écriture révèlent une partie du contexte que les élèves interrogés s'étaient construit à partir de la consigne d'écriture donnée par l'enseignant (Forget & Sabatier, 2014). À la question : « Comment as-tu compris la tâche d'écriture qui t'était soumise? », des élèves répondent par exemple :

T : pour moi c'était comme si je devais écrire une lettre, une sorte de rapport et que je la donnais au président des JO pis c'est ça, c'est tout pis justifier pourquoi le karaté devrait être dans les JO tout ça, justifier, donner des arguments, c'est ça (T-A-p. 4).

Da : comme dans le blocage horaire ils nous disent toujours à qui s'adresse notre message. Ou si c'est pas indiqué, je demande toujours la question pour écrire ma lettre en fonction de la personne à qui je parle. Comme si je sais que ma lettre elle s'adresse à ML¹⁰⁷ mais que c'est supposé être lu par quelqu'un d'autre dans la situation, je vais faire en sorte que ma lettre est écrite en fonction des personnes concernées (Da-A-p. 8).

¹⁰⁷ ML réfère à l'enseignant.

Y : mais je me demandais, quand on devait s'adresser au CIO, la partie où on pouvait dire « vous » parce que quand on écrit une lettre à quelqu'un, est-ce que je dois dire « vous devriez considérer » parce qu'on peut parler d'une personne, mais en utilisant un autre pronom, vous voyez ce que je veux dire? (Y-É-p. 4)

Il apparaît dans ces extraits que, au moment de recevoir la consigne d'écriture, ces élèves ont contextualisé la situation d'écriture de manière semblable. Spontanément, ils ont identifié la lettre de recommandation comme genre discursif susceptible de respecter les paramètres imposés par cette situation. Ils ont également semblé partager l'intention d'écriture : s'adresser aux membres du CIO et leur recommander l'ajout d'un sport au programme olympique. En somme, les élèves associent la justification à l'écrit à des genres discursifs qui, effectivement, servent en tout ou en partie à justifier des affirmations (réponses à des questions), des positions (appréciation littéraire) ou des propositions (recommandation).

Dans les extraits d'entretiens concernant l'écriture de la lettre adressée aux membres du CIO fournis plus haut, les élèves révèlent tous une préoccupation de s'adresser à leur destinataire, l'un allant jusqu'à négocier l'emploi du « vous » de politesse. Le second extrait montre que l'élève est tout à fait conscient du caractère fictif de la situation et du destinataire réel de son texte (l'enseignant), mais qu'il joue le jeu de l'authenticité en prévoyant faire comme s'il s'adressait au CIO. Partant de ces extraits, nous pouvions légitimement nous attendre à ce que ces élèves aient rédigé leur texte en empruntant, du moins sommairement, les caractéristiques d'une lettre de recommandation. Or les productions de ces élèves révèlent un tout autre genre discursif comme le montre l'exemple qui suit :

Le futur sport olympique¹⁰⁸

Depuis que l'on a réinventer les jeux olympiques, plusieurs sports ont été ajoutés ou enlevés et d'autres qui aimeraient en faire partie. C'est le cas du squash. Dans ce texte, je vous décrirai ce sport et pourquoi il devrait en faire partie.

D'abord, le squash est d'origine de Grande-Bretagne. On dit que ce jeu serait joué dans les prisons et les tavernes. Ensuite, il serait développé dans une école appeler Harrow. Ce jeu se joue dans une cour fermé de 6,4 mètres sur 9,8 mètres. Il y a des lignes de hors-jeu. Le murs en avant est de 4,6 mètres de hauteur et celui de derrières est de 2,1 mètres de hauteur. Sur le mur de devant il y a une zone de 4,8 cm de hauteur que la balle ne doit pas toucher. On joue avec une raquette et cela consiste de frapper la balle vers le mur avant au-dessus de la ligne de coupure et doit atterrir dans le quart du jeu. Les matchs se dispute avec la meilleur des 5 manches et se joue dans des parties de 11 points.

Ensuite, on devrait inclure le squash dans les jeux olympiques, car c'est un sport international. Par exemple, Susie Simcock a dit : « qu'il y a 15 millions de personne qui jouent au squash et 150 pays à travers le monde ». De plus, c'est un sport facile à filmer comparer au parachutisme qui est difficile. Par exemple, le caméraman va devoir sauter avec le parachutiste, car lui il va devoir filmer. La caméra ne sera pas stable et tous se qu'on va voir à l'écran c'est la caméra qui bouge.

En conclusion, le squash c'est un bon sport olympique, car c'est simple à filmer et c'est international. Vous quel sport vous voudriez voir dans les jeux olympiques? (Élève9-É).

Ce texte, représentatif de l'ensemble des productions réalisées, frappe par son écart avec la contextualisation de la situation relatée par les élèves. D'abord, il ne s'agit nullement d'une lettre, alors que le choix spontané du genre épistolaire apparaissait tout à fait approprié à cette tâche d'écriture. Ensuite, la prise en compte du destinataire par des marques de modalité appropriées est, somme toute, bien tenue alors qu'elle aurait dû, en appui sur l'intention d'écriture et sur les caractéristiques communicationnelles du genre épistolaire, apparaître de manière plus marquée puisque les élèves avaient compris qu'ils devaient, selon leurs dires, s'adresser au CIO et donner des arguments. Ainsi, les textes effectivement produits ne sont pas conformes au genre projeté, vraisemblablement parce que les élèves se conforment aux exigences de l'enseignant.

¹⁰⁸ Le texte est reproduit en état

Pour ce qui concerne la rédaction de critiques littéraires, il semble que des élèves soient davantage en mesure de se conformer aux caractéristiques de ce genre. Revenons à ce que Zaïd en a compris :

Z : Ben, y a la critique, parce que quand on lit un livre il faut à la fin qu'on fasse une critique sur ce livre... pis, on a une démarche à, à suivre dans notre cahier, elle nous a expliqué les, étapes qu'on devrait procéder pour bien faire notre critique (M : oui) pis, il faut qu'on la suive pour que notre critique soit réussie (M : OK)

M : Et est-ce que t'as un moment précis où tu te rappelles une critique précise que t'as écrite?

Z : Le mois passé, j'ai écrit une, critique (M : oui) mais, il faut que je dise ce que ça contenait? (M : oui, oui, oui!) en premier, il y avait, un peu le, genre, on pourrait dire le résumé du livre (M : OK, c'était quoi le livre?) la Route de Chlifa (M : OK, oui je connais) il fallait qu'on résume un peu c'était quoi le livre après on donnait notre opinion, pourquoi on a aimé, pourquoi on n'a pas aimé, pourquoi, euh... tu te justifies auprès du livre, pis le dernier paragraphe tu donnes une note sur 10, et tu justifies pourquoi t'enlèves, des points pourquoi tu rajoutes des points et tu conseilles ce livre à qui, et pourquoi (Z-É-p. 5)

Zaïd parle d'une sorte de « démarche à suivre » qui semble correspondre au plan du texte fourni par son enseignante : un résumé, puis l'appréciation et enfin la note. Le texte de Zaïd manifeste ce plan qu'il a évoqué au cours de l'entretien :

La Route de Chlifa est un récit de vie. C'est l'histoire de Karim, un jeune libanais qui immigre au Québec, afin de fuir la guerre à son pays. Il raconte son histoire qu'il a vécu à Beyrouth, Au Liban. Il part vers un petit village accompagner d'une jeune fille, Maha, et de son petit frère, Jad, qui ne sait même pas encore marcher ! Durant cette aventure, ils devront affronter plusieurs obstacles, parfois malheureux...

J'ai adoré le roman, car il décrivait tout ce que la guerre peut causer à un pays, à un peuple, à une personne. Tout ce que Karim a traversé au Liban explique tout ce qui se passe dans la vie des gens dans les pays semblables. J'ai fait des liens avec mon passé et je suis très content d'être loin de la guerre et du danger dans le monde arabe actuelle, même si je suis triste que mon pays soit devenu comme ceci. J'ai apprécié le livre, car il y a beaucoup à retirer de cette histoire, comme la différence entre ces deux pays, le Canada et le Liban, et surtout la chance que nous avons de vivre dans un gouvernement qui ne fera rien si on s'exprime et de dire ce qu'on pense vraiment. Tout ce que l'auteur décrit dans son récit est vrai et réaliste.

J'accorde à ce livre une note de 9/10, car j'ai vraiment aimé le lire, mais il y a des moments où l'auteur ne met pas beaucoup d'action. Malgré ce petit défaut, il y a beaucoup de péripéties qui m'ont plu. Je recommande ce livre à tous ceux qui aiment les nouvelles cultures et ressentir beaucoup d'émotions (Élève5-É).

La critique littéraire produite par Zaïd rencontre mieux les caractéristiques authentiques de ce genre textuel. On y trouve l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé et l'utilisation de critères littéraires pour appuyer ses propos. Il apparaît un décalage entre cette critique littéraire et la « lettre » au CIO présentée plus haut qui pourrait être dû à l'enseignement reçu. Les notes de terrain révèlent en effet que l'approche privilégiée par les enseignants pour guider les élèves dans l'écriture de la lettre au CIO relève d'une approche par textes plutôt que par genres comme en témoigne le matériel didactique utilisé (annexe J) :

Il semble que la contextualisation de la situation de référence (faire valoir l'introduction d'un sport au programme olympique) réalisée par les élèves les amène à choisir un genre qui s'avère adéquat par rapport aux paramètres de la situation d'écriture, mais que certains paramètres de la situation didactique (les exigences de l'enseignant, par exemple) gommant ce choix et amènent les élèves à produire des textes beaucoup moins adéquats par rapport aux paramètres de la situation de référence.

3.4.2 *Les critères de qualité de sa justification*

Concernant les critères que se donnent les élèves pour juger de la qualité globale de leur justification, si, comme il a été présenté plus haut, les élèves vont recourir à certaines tactiques pour valider le choix des éléments à l'appui de leur position, la tâche d'évaluer la qualité de l'ensemble de leur justification semble plus ardue. En effet, peu de critères guident cette évaluation comme en témoignent le prochain extrait : « Ben c'est mes valeurs pis j'ai dit ce que, selon moi, mon héritage culturel je sais pas pour les autres, peut-être que c'est différent que la mienne (M : oui), mais moi j'ai donné ma justification, pis je sais que, c'est bon » (G-A-p. 13). Gladys, comme d'autres d'ailleurs, tient pour acquis que

le fait d'avoir exprimé sa vision des choses est garant de la réussite de son texte. Elle fait ici un écho à un certain aspect du rapport à la justification présent à l'école, celui d'une occasion de s'affirmer (voir section 2.3.2). Sam la rejoint sur ce point, mais remet le verdict final dans les mains d'une autre personne que l'on peut aisément associer à l'enseignant :

S : Ben c'est moi qui l'a écrit, mais je pense qu'il est bon, mais je suis pas sur là comme d'habitude ça prend l'avis d'une autre personne pour voir si c'est un bon texte, mais selon moi c'est un bon texte parce que c'est moi qui l'a écrit c'est pas comme si j'avais écrit n'importe quoi pis je l'ai buffé, j'ai quand même réfléchi à qu'est-ce que j'ai écrit j'ai pris mon temps pis j'ai écrit qu'est-ce que j'avais en tête (S-J-p. 10).

Zaïd tout comme Ariana pointent pour leur part un critère nommé précédemment : leur texte répond à la question. Or, ces élèves semblent ne pas être en mesure d'affirmer sans équivoque que leur justification répond aux exigences :

Z : Moi, je trouve que j'ai bien expliqué toutes les raisons, de pourquoi, il devrait intégrer, les Jeux et... j'ai travaillé fort pour trouver, ces raisons-là (M : oui) et, j'espère que ça va être bon (Z-É-p. 12).

A : mais je pense que j'ai quand même justifié, correctement parce que, j'ai répondu à la question, j'ai expliqué euh, pourquoi et, aussi comment ça se transposerait, dans mon quotidien (A-J-p. 11).

Quant à Janick, elle se fie à son intuition pour déterminer si son enseignante pourrait considérer son texte comme étant réussi : « Je sais pas intuition personnelle là je me dis « OK, ça fait du sens y a pas trop de fautes d'orthographe, OK c'est PRÊT » et là je relis encore une fois rapido et là ça fait du sens » (Ja-J-p. 9-10). D'autres vont tout simplement s'en remettre à Dieu : « G : Ben à la fin, c'est sur que... souvent, je fais, je fais ça (elle fait le geste du signe de croix) pour que ça arrive! Comme pour que j'aie une bonne note » (G-A-p. 7). Si dans le cours des interactions orales les interlocuteurs reçoivent des indices leur permettant de réguler leur prise de parole et d'en évaluer la réussite, il en va autrement dans des pratiques d'écriture qui n'offrent pas ce type de rétroaction. Des critères doivent être construits et des stratégies développées pour munir les élèves de moyens

d'évaluer la qualité de leur justification. On se souviendra à cet égard d'Yvonne qui, pour ce faire, s'appuie sur une représentation claire de son destinataire.

3.5 Intégration des catégories et synthèse de la section

De l'ensemble des tactiques présentées dans cette troisième section, deux cas de figure se dégagent : soit l'élève sait déjà quelle position il souhaite faire valoir, soit il doit établir sa position au moment de recevoir le mandat d'écriture. La figure suivante illustre ces deux trajectoires de raisonnement¹⁰⁹ dans l'élaboration d'une justification :

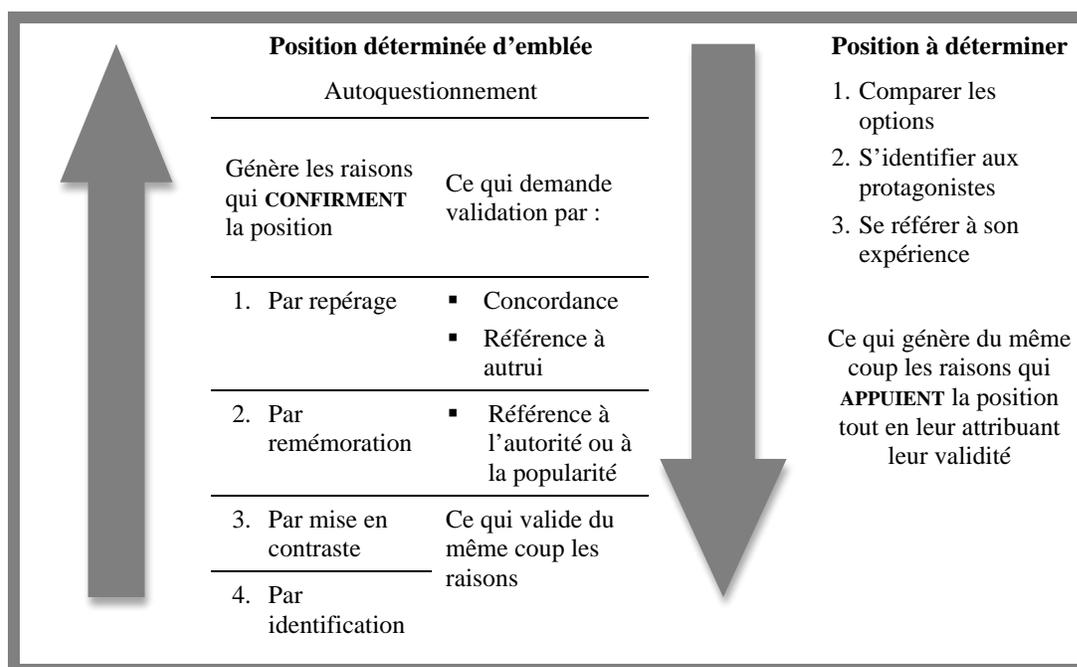


Figure 6 - Mouvements d'élaboration d'une justification écrite

Le premier mouvement (à gauche dans la figure) s'avère le plus répandu : il s'amorce avec une position déjà déterminée et se caractérise par un raisonnement se déployant vers l'amont, ce qui entraîne la recherche de raisons qui confirment la position.

¹⁰⁹ Un raisonnement est entendu comme la « Suite d'opérations mentales qui permet l'enchaînement logique des idées, des propositions » (Antidote, 2011).

Pour ce faire, l'élève va procéder à un autoquestionnement qui le mènera à générer les raisons à l'appui de sa position. Cette détermination des raisons à l'appui se réalisera par repérage d'informations, par remémoration d'évènements vécus, parfois mis en contraste à l'aide de scénarios hypothétiques, ou par référence au(x) destinataire(s). Lors du repérage d'informations, l'élève procèdera à une validation soit en vérifiant leur concordance avec la question qu'il s'est posée au départ ou en imaginant ce que le destinataire ou l'enseignant pourrait en penser. Lors d'une remémoration, l'élève va valider les éléments en se servant de critères d'autorité ou de popularité. Lorsque l'élève se réfère à sa représentation du destinataire, les raisons choisies sont validées en fonction des réactions imaginées de ce dernier.

L'autre mouvement (à droite dans la figure), plus rarement évoqué, se déploie vers l'aval et consiste à chercher la position qui correspond à la conclusion du raisonnement. Chemin faisant, les raisons qui appuient la position sont générées. Pour déterminer sa position, l'élève va soit s'identifier aux protagonistes de la situation de référence, soit comparer les options qui s'offrent à lui en se documentant, soit s'appuyer sur son expérience. Ces tactiques semblent du même coup permettre à l'élève de valider les raisons qu'il utilisera.

Tout au cours de l'élaboration de la justification écrite se remarquent chez plusieurs élèves trois phénomènes palliant en partie l'absence d'interlocuteurs : deux se manifestent sous la forme de discours intérieur (l'autoquestionnement et l'autodictée), l'autre sous la forme de représentations mentales ou de scénarios qui permettent d'imaginer soit son destinataire, soit l'enseignant, soit des personnes liées à l'objet de la justification. Ces phénomènes semblent soutenir l'écriture de justification en permettant à l'élève de se rapprocher d'une certaine forme de médiation sociale, inhérente aux situations d'interaction orales ou écrites (Lantolf, 2002). Néanmoins, la manière avec laquelle sont utilisées certaines de ces tactiques permet de penser que l'élève manque de critères pour juger de la qualité de son propos (contenu) et de son texte (forme). Ces tactiques témoignent aussi d'un manque de capacité à se placer à distance de l'objet de la justification.

La contextualisation de la situation de référence semble parfois se confondre avec celle de la situation didactique : certains élèves évoquent s'imaginer parfois leur destinataire, parfois leur enseignant, parfois les deux pour les aider à déterminer et valider les raisons qui appuieront leur position, leur affirmation ou leur proposition. Chez quelques élèves néanmoins, la représentation mentale de leur destinataire s'avère une véritable stratégie qui se manifeste en filigrane de l'activité d'écriture. Cette contextualisation n'a pas toujours lieu lors de l'étape de planification à proprement parler, mais plutôt lors de la mise en mots. Bien que les processus rédactionnels sont à comprendre selon une logique itérative, il n'en demeure pas moins que la charge cognitive s'avère plus grande lorsque, au cours de la mise en mots, l'élève doit reprendre, voire réaliser la planification de son texte. Le rappel d'informations repérées dans des textes de référence devient alors une tactique palliant le problème. Chez d'autres, la remémoration d'expériences personnelles vient pallier un manque de contenu, toujours au moment de la mise en mots tout comme la représentation des réactions de son destinataire. Enfin, la mise en contraste qui, à première vue, semble un moyen efficace de mettre à l'épreuve sa position et les raisons qui la fondent, apparaît chez les élèves qui l'ont évoquée comme une tactique permettant de confirmer le bienfondé de leur position.

Toutes ces remarques portent à penser que les élèves adoptent plutôt une posture scolaire ou première par rapport aux objets qu'ils ont à justifier et par rapport à l'activité d'écriture en tant que telle. La dernière section permettra d'éclairer ce phénomène et de parvenir à mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues, les RPJ construits à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justification en classe de FLEns au 1^{er} cycle québécois (objectif général).

4. COMPRENDRE L'ENTRÉE EN JEU DU RPJ LORS DE PRATIQUES D'ÉCRITURE DE JUSTIFICATIONS (Objectif général)

Mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire fréquentant la classe de FLEns, les rapports à la justification acquis à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications (objectif général) demande de modéliser les relations existant entre les catégories qui ont donné lieu aux deux sections précédentes.

Des travaux de Golder (1992a, 1992b, 1996) avaient mis en lumière l'effet de la force de l'enjeu d'une argumentation sur les moyens pris par les élèves pour justifier et négocier. Lorsque l'enjeu apparaît fort pour l'élève, celui-ci s'engage dans la défense ou la mise en valeur de sa position dans le but de gagner. Un fort enjeu entraînerait ainsi, c'est une possibilité, l'adoption d'une posture première (Bucheton, 2006) (offensive ou défensive) très liée aux intérêts de l'élève, et, par conséquent, des tactiques menant à confirmer sa position ou son affirmation ou à mettre en valeur sa proposition. À l'inverse, un plus faible enjeu entraînant potentiellement moins de désir de convaincre à tout prix ou de prouver qu'il a raison, permettrait à l'élève d'adopter une posture seconde, plus critique et distanciée (*Ibid.*), et par le fait même de recourir à des tactiques de prise en compte d'autres points de vue, de concession, voire de négociation. Quoi qu'il en soit, quelque chose de l'ordre de la distance de l'élève par rapport à l'objet à justifier semble influencer l'entrée en jeu du RJ lors de pratiques d'écriture de justification. C'est donc dans une approche spéculative (Paillé & Mucchielli, 2008) que j'ai procédé à la modélisation de la théorie substantive que je propose.

4.1 Le cas du RJ « Énoncé d'une position »

Les situations scolaires relatées par les élèves ayant permis de catégoriser le rapport à la justification désigné comme l'énoncé d'une position sont celles qui décrivent des tâches telles que 1- répondre à des questions liées à des tâches de lecture, 2- justifier

des choix, 3- rédiger une critique littéraire ou 4- un dépliant promotionnel. Pour tenter de comprendre comment ce RJ entre en jeu lors de telles pratiques, j'ai regroupé les catégories des tactiques associées d'une part aux réponses à des questions (1 et 2), d'autre part à la rédaction de textes justificatifs longs (3 et 4). Ce regroupement m'a permis de procéder à la modélisation de l'entrée en jeu du RJ au moment de telles pratiques d'écriture de justification. Je me suis alors demandé quel(s) était(ent) le(s) phénomène(s) émergent(s), comment il(s) fonctionne(nt), quels en sont les propriétés, les antécédents et les répercussions, les processus internes, etc. Une relecture des extraits d'entretiens d'explicitation (EdE) correspondant à ces tâches a soutenu ce processus. Je ferai état de mes constats en ce qui concerne d'abord les tâches de réponse à des questions, ensuite des tâches de rédaction de textes longs.

4.1.1 Répondre à des questions liées à la lecture littéraire

L'élaboration de justifications servant à répondre à des questions diverses engage l'une ou l'autre des tactiques que sont 1- la prise de position par identification, 2- l'autoquestionnement suivi de la remémoration et parfois de la mise en contraste ou 3- la représentation du destinataire (qui se limite à sa représentation des attentes de l'enseignant dans certains cas). On se souviendra de Mélissa ou d'Ariana qui ont explicité la manière avec laquelle elles élaboraient leurs justifications sur une question liée aux choix effectués par des personnages de roman en se plaçant à la place des personnages, c'est-à-dire en prenant place dans la situation de référence, prétexte à l'apprentissage. C'est en se trouvant au plus près du vécu fictif des protagonistes présents dans la situation de référence que ces élèves sont parvenues à prendre position et à identifier les raisons qui la fondent. Ce faisant, elles se sont éloignées de la situation immédiate et, par le fait même, se sont éloignées de leur « moi » empirique (Charlot, 2005). En se positionnant sur le modèle de l'autre, elles réalisent une expérience certes virtuelle, mais qui leur permet d'apprendre et de tenir compte d'autres perspectives, ainsi que d'adopter la posture du « JE » épistémique (Charlot 2005), que Bucheton (2006) appelle pour sa part la posture seconde. Tout se passe comme si le RJ désigné en tant qu'énoncé d'une position entre en jeu au cours de la réalisation de

cette tâche chez ces deux élèves selon une posture seconde. À *contrario*, lorsque Jessica évoque sa manière de justifier sa réponse à une question en remplissant le nombre de lignes disponibles et en misant sur la quantité de raisons pour s'assurer d'avoir une bonne note, on dénote qu'elle reste située dans la situation immédiate, l'enjeu étant sa réussite scolaire plutôt que l'apprentissage. Son RJ qui correspond encore ici à l'énoncé d'une position se présente dans une posture beaucoup plus scolaire manifestée par le recours à des tactiques qui consistent à se représenter les attentes de son enseignante.

Entre les deux se trouve la posture que l'on pourrait dire « première » (Bucheton, 2006), qui amène l'élève à ne considérer l'objet de la justification qu'à partir de son point de vue. L'occasion de s'affirmer évoquée par plusieurs élèves renvoie à cette posture première. Elle se manifeste par une certaine confusion entre la situation immédiate qui, du point de vue de l'élève, n'est plus tellement « didactique », et la situation de référence uniquement à partir de ses propres expériences. L'élève va établir les raisons pour lesquelles il adopte sa position, sans tenter de tenir compte d'autres perspectives. Néanmoins, quand Thomas-Phong met en contraste sa position en imaginant une situation inverse à celle qu'il se remémore, il fait preuve, à mon sens, d'une capacité à imaginer d'autres possibles et montre ainsi un développement de sa posture première qui tend vers une capacité d'adopter une posture seconde.

La posture dans laquelle va entrer en jeu le RJ d'un élève peut varier en fonction des situations didactiques. Par exemple, Janick va parler des tâches de réponses à des questions contenues dans les manuels scolaires en révélant un positionnement strictement limité à la situation immédiate. On se souvient du commentaire de Janick à ce sujet :

Euh, ben, dans les exercices de ce cahier-là qui sont interminables, ça là (*elle montre le manuel d'activités*), ça y nous demande beaucoup de justification, j'ai pas vraiment d'exemple parce qu'on en a fait beaucoup (...) oui et en plus on en fait souvent de ça, t'sais pendant les cours c'est pas mal ça qu'on fait sauf que MmeL nous a mis un film pour nous récompenser d'avoir fait beaucoup de travail (Ja-J-p. 4-5).

Lorsque cette élève explicite l'élaboration de sa réponse à la question concernant le choix d'une valeur d'Elzéard Bouffier à intégrer dans sa vie, elle évoque sa capacité à s'appuyer sur ses expériences personnelles et à se placer dans d'autres situations vécues pour déterminer les raisons pour lesquelles elle a fait ce choix. Elle conserve néanmoins une posture première sur la question. La différence entre les deux types de tâches évoquées par Janick semble porter sur l'occasion offerte à l'élève, dans la deuxième tâche, de s'affirmer alors que les réponses à des questions liées à la lecture de texte servent à vérifier la compréhension de l'élève. Notons également que la seconde tâche était évaluée, ce qui entraîne un enjeu plus grand pour l'élève qui semble s'engager plus à fond dans la tâche. Cela dit, le cas de Janick montre que les postures dans lesquelles entre un certain RJ ne sont pas fixes chez un même élève, mais peuvent, elles aussi, varier d'une situation didactique à l'autre.

Ce qui vient d'être décrit laisse apparaître une influence de la contextualisation qu'effectue l'élève sur l'entrée en jeu de son rapport à la justification : le RJ entre en jeu selon une posture scolaire ou première, plus rarement seconde selon que l'élève contextualisé la situation immédiate, la situation de référence en conservant son propre point de vue ou la situation de référence en se distanciant de lui-même. Ce ne serait donc pas seulement l'enjeu de la justification pour l'élève qui influencerait la posture qu'il adopte, mais aussi sa capacité à bien contextualiser la situation de référence et à adopter d'autres points de vue que le sien. Je vais maintenant mettre cette proposition à l'épreuve à l'aide d'extraits d'EdE ayant porté sur la rédaction de textes longs.

4.1.2 Rédiger des textes longs pour donner son avis

Les tâches relatées et explicitées par les élèves relativement à la rédaction de textes longs présentant un avis sur un sujet sont celles du dépliant promotionnel et de la critique littéraire. L'analyse de l'explicitation de l'élaboration de telles justifications a fait émerger les tactiques que sont soit 1- la prise de position par appel à son expérience, soit 2-

l'autoquestionnement suivi de 3- la remémoration. Pour valider leur position, plusieurs ont procédé par accumulation d'exemples qui viennent confirmer cette position.

Les élèves ayant évoqué et explicité l'élaboration d'une critique littéraire ou du dépliant promotionnel ont tous décrit une contextualisation de la situation de référence (leur posture n'apparaît donc pas strictement scolaire). Toutefois, aucun n'a décrit une posture distante par rapport à lui-même : ils ont tous évoqué un appui sur leur propre expérience ou celle de personnes qu'ils connaissent pour prendre position, comme Carlos l'a fait à partir de ses souvenirs d'immigrant. Comme « [o]n assiste à la mise en mots directe, sans distance, de l'expérience de soi, sorte de transcription au plus près d'un vécu-perçu-imaginé-pensé, trace brute d'une pensée qui émerge » (Bucheton, 2006, p. 34), c'est plutôt dans une posture première que leur RJ sont entrés en jeu dans ces situations d'écriture.

Dans quelques cas, d'autres tactiques sont utilisées : la mise en contraste et la validation des raisons à l'appui par appel à l'autorité ou à la popularité montrent à mon avis une certaine évolution vers ce qui pourra devenir une posture seconde. Dahoud par exemple va vérifier la validité des raisons à l'appui de sa position (il faut conserver les lieux de culte) en se référant à la remémoration de souvenirs illustrant le haut taux de fréquentation de la mosquée. Cette tactique l'amène à considérer que comme beaucoup de personnes de confession musulmane portent un grand intérêt à préserver leurs pratiques religieuses, le choix de cet exemple pour appuyer sa position est tout à fait valable. Il va également, tout comme l'évoque Malek, valider une autre des raisons qu'il invoque sur la base d'un appel à l'autorité : puisque leurs parents considèrent certaines pratiques culinaires comme étant essentielles à la préservation de leur culture musulmane, ces deux élèves vont considérer qu'il est valable de convoquer de tels exemples pour appuyer leur position. L'effort de validation montre en effet que l'élève ne considère pas que son expérience à elle seule permet de justifier sa position : la posture seconde s'installe même si cet effort de validation est orienté vers la confirmation de leur position plutôt que vers sa mise à l'épreuve. L'effort d'autres élèves comme Thomas-Phong d'imaginer une situation hypothétique opposée à l'expérience vécue sur laquelle il fonde sa position montre que des

élèves tentent de mettre leur position à distance, de la « tester ». Cette mise en contraste n'est toutefois pas toujours signe d'un développement de la posture seconde. Par exemple, on se rappelle que Salim va imaginer une situation si farfelue¹¹⁰ pour renforcer sa position qu'elle n'apparaît plus recevable aux yeux du lecteur. L'effort de mise en contraste reste tout de même là et constitue à mon sens un déjà-là utile pour l'apprentissage de la distance critique dans l'élaboration de justifications.

Encore ici, il semble que la capacité à contextualiser les situations de référence permet aux élèves d'adopter une posture première, éventuellement seconde, qui va dicter la manière avec laquelle va entrer en jeu le RJ désigné comme l'énoncé d'une position lors de l'élaboration de justifications écrites. L'un des aspects de ce RJ qui consiste à le considérer comme une occasion de s'affirmer peut potentiellement entraver pour ce RJ le développement d'une posture seconde dans la mesure où l'élève comprend qu'il peut affirmer ce qu'il pense sans se questionner sur la légitimité de sa position.

4.2 Le cas du RJ « Plaidoirie en faveur d'une cause »

Les expériences relatées par les élèves qui ont permis de catégoriser un rapport à la justification que j'ai désigné comme étant la plaidoirie en faveur d'une cause sont celles qui décrivent, du point de vue des élèves, la tâche d'écriture d'une « lettre » adressée aux membres du CIO pour les convaincre d'intégrer un nouveau sport au programme olympique. L'analyse de l'explicitation de l'élaboration de telles justifications a fait émerger plusieurs tactiques : 1- l'élève prend position par comparaison, ou 2- il procède à l'autoquestionnement qui le mène 2.1- à repérer l'information et 2.1.1- à la valider par concordance ou 2.1.2- par référence aux destinataires. Un autre chemin consiste à s'autoquestionner et à générer les raisons en 3- s'appuyant sur sa représentation de son destinataire. L'analyse de l'explicitation des élèves laisse également apparaître une

¹¹⁰ Il évoquait une scène où toutes les personnes étaient habillées de la même façon, ce qui l'amenait à justifier l'importance de préserver les coutumes vestimentaires (section 3.2.3 du présent chapitre)

influence de la contextualisation qu'effectue l'élève sur l'entrée en jeu de ce rapport à la justification qui se présentera selon le cas dans une posture scolaire, première ou seconde.

L'explicitation de l'élaboration de la justification réalisée avec Gladys montre combien son rapport à la justification désigné en tant que plaidoirie en faveur d'une cause est entré en jeu dans la posture la plus scolaire qui soit. Gladys a bien nommé le but de ce texte : convaincre le CIO d'inclure le squash au programme olympique. Or, elle n'a jamais évoqué une interprétation de la situation de référence. À la question de savoir ce que fait Gladys pour préparer l'écriture de son texte elle répond : « oui je sors mon crayon, mon efface, mon surligneur et puis mon aiguisoir, puis je range les autres affaires, il faut comme que j'aiguisse pour que ça soit bien quand je vais commencer » (G-A-p. 7). Une telle réponse, unique d'ailleurs, montre qu'elle a contextualisé la situation immédiate dans laquelle elle se trouvait effectivement. Tout au long de son explicitation, Gladys évoquera les consignes de l'enseignant, ce qu'il a dit d'écrire, ou le plan qu'il a fourni. Tout porte à croire que Gladys s'est appuyée essentiellement sur sa représentation des attentes de l'enseignant pour rédiger son texte. Elle s'est d'ailleurs presque uniquement intéressée aux marques de surface pour évaluer son texte :

Je suis partie souligner les verbes pour voir si c'est bien accordé, pis j'ai relu 3 fois pour que je voie si mon texte est bon, là j'ai compté mes mots et après je suis partie sur le propre (...) j'avais des fautes, j'avais remarqué *so* je les ai corrigées là j'ai trouvé que c'était bon (inaudible) j'avais quand même des fautes, mais pas beaucoup (G-A-p. 12).

Enfin, elle ne semble pas avoir d'autres moyens de s'assurer d'avoir une bonne note que celui de prier comme il a été mentionné précédemment. Il apparaît que cette description de l'élaboration d'une justification écrite correspond à ce que Bucheton (2006) associe à des manières de penser-parler-agir scolaires :

Au plan de l'écriture, cela se traduit par une *posture scolaire de conformité à des normes* : une certaine représentation du nombre de lignes attendues, de l'organisation graphique, syntaxique et orthographique du texte. Tous les

efforts d'écriture de l'élève sont tendus vers le souci de respecter ces règles et exigences, dont il s'est construit une représentation (p. 33).

Gladys semble complètement ancrée dans la situation immédiate : la mise en perspective lui semble inconnue.

Tashin quant à lui va faire preuve d'une capacité à se placer dans d'autres situations qui lui serviront de ressource. On se souviendra par exemple qu'il se réfère à un film qu'il a déjà vu pour générer des exemples à l'appui et pour les valider du même coup. Par ailleurs, il s'est largement servi de remarques émises par son enseignant et par un pair quelques jours auparavant pour appuyer ses dires. Tashin va recourir au repérage d'informations dans des textes sources pour compléter son texte : il veut une bonne note et, pour ce faire, il accumule plusieurs exemples pour s'assurer de réussir. Pour évaluer la validité des raisons qu'il utilise, il va s'imaginer ce que son enseignant en pensera, ce qui montre une capacité à envisager d'autres perspectives certes, mais qui reste limitée à sa représentation des exigences de l'enseignant. Tashin n'a pas de critères clairs pour juger de la qualité de son texte, ce qui constitue un autre indice d'une posture qui ne dépasse pas beaucoup le seuil scolaire.

Marcia et surtout Yvonne vont quant à elles faire montre d'une posture seconde en contextualisant la situation de référence et en mettant à l'épreuve les raisons à l'appui de leur proposition. Elles imaginent littéralement les réactions de leurs destinataires quant aux raisons qu'elles choisissent. Dans le cas d'Yvonne, on a l'impression en l'écoutant qu'elle s'est complètement placée dans la situation de référence, comme si elle y était : « Ben je les visualise comme un groupe de personnes importantes, c'est comme si, ils sont devant moi et il faut que je communique avec eux et je peux pas parler comme en cours de récréation, il faut que je pense à ce que je vais dire et là je me mets à leur place et je me dis « si je disais ça, qu'est-ce que j'en penserais si j'étais une d'eux »? Et là je l'ai écrit » (Y-É-p.9). Elle ne s'intéresse qu'à ce qui peut plaire à ses destinataires, jusque dans le choix des mots à utiliser et dans sa manière de préparer l'écriture de son texte. On se rappellera qu'elle a fait une recherche d'informations supplémentaires pour enrichir son texte :

j'ai vraiment eu une bonne préparation, même en dehors du cours moi j'ai fait ma recherche sur le squash, parce que on avait un texte, mais je voudrais trouver des arguments un peu mieux parce que si on connaît bien notre sujet on n'est pas obligé d'écrire seulement ce qu'il y a sur notre feuille de notes alors j'ai cherché des informations (Y-É-p. 5).

Pour ce faire, elle s'est basée sur une représentation claire de son destinataire qui lui sert pour écrire : « c'est quand tu penses à quelqu'un pour t'aider à écrire un texte. Tu le penses, t'as pas besoin de les imaginer avec leurs vêtements et tout il faut jusque, ils soient toujours dans ta tête pour que en écrivant, tu vois si, c'est compatible » (Y-É-p. 10). La situation immédiate ne semble plus exister pour Yvonne, seule reste son interaction imaginée avec les membres du CIO. D'ailleurs, elle dira :

Je me demandais si je pouvais les considérer comme un groupe parce que le CIO c'est pas une personne, alors je dirais « le CIO devrait considérer mon sport, parce que tatatata » ou est-ce qu'on devait prendre comme le président de notre sport alors je me disais est-ce que je suis juste une personne qui essaie comme tant d'autres de proposer le squash dans les JO ou bien est-ce que je suis la représentante de la fédération du sport, donc si j'aurais plus parler en « moi » parce que c'est mon entreprise et ça aurait pas été la même chose ils ont pas précisé alors je suis allée avec ce que je pensais (Y-É-p. 4).

Yvonne n'a fait pratiquement aucune référence à la situation immédiate, tout au long de l'explicitation de l'élaboration de sa justification : elle évoquait la situation de référence comme s'il s'agissait de la situation immédiate et effectivement vécue. Enfin, Yvonne, contrairement à ses pairs, semble posséder des critères pour évaluer le contenu de son texte tout autant que sa forme :

C'est pas le même vocabulaire par exemple (M : qu'est-ce que tu veux dire?) si, j'essaie de convaincre eummm, une pauvre dans la rue de m'acheter cette nourriture ou si j'essaie de vendre à une grande entreprise je vais pas utiliser les mêmes termes, encore là, il faut, les arguments qui vont lui servir à cette personne tu sais ça va pas être les mêmes arguments (Y-É-p. 4).

Comme Janick, Yvonne mentionnera tout de même ceci : « Ben j'étais stressée, de réussir et de pouvoir trouver les mots à l'examen (...) donc j'ai considéré le projet plus

important parce que c'était un examen et ça allait beaucoup compter alors je me suis on pourrait dire plus appliquée » (Y-É-p. 5). Ce commentaire avec l'explicitation de l'écriture de son texte montre que « le JE de l'énonciation ne se confond pas avec le "je" de l'expérience » (Bucheton, 2006, p. 35). Yvonne sait faire la différence entre sa tâche d'élève et les enjeux qui s'y rattachent, et son rôle d'énonciatrice dans l'écriture de son texte. Ce ne serait donc pas seulement l'enjeu de la justification pour l'élève qui influence la posture qu'il adoptera, mais sa capacité à se fabriquer un enjeu fort, puis à contextualiser la situation de référence comme s'il s'agissait de la situation immédiate, et à adopter d'autres points de vue que le sien.

4.3 Synthèse du modèle

Les rapports à la justification¹¹¹ (RJ) catégorisés dans cette recherche proposent une synthèse des rapports personnels à la justification (RPJ), c'est-à-dire des manières de connaître cette conduite (Chevallard, 2003) évoquées par les élèves participants, à partir de leurs expériences de cette conduite dans une variété de situations de communication et d'apprentissage (Lüdi & Py, 2003; Porquier & Py, 2004). Ces divers contacts avec la justification les ont conduits à construire diverses significations, partagées par les personnes participant aux mêmes institutions, et les ont amenés à attribuer divers sens à cette conduite en fonction de facteurs plus personnels. Cette relation de sens et de signification (Chartrand & Blaser, 2008) est susceptible de varier chez un même jeune tout autant que d'un jeune à l'autre selon les paramètres des situations de communication et d'apprentissage rencontrées, en diachronie tout autant qu'en synchronie. Dans une perspective plus diachronique, l'introduction de nouvelles manières de connaître la justification à l'école va élargir le RPJ des élèves, le faisant évoluer vers d'autres formes, d'autres manières de faire, d'utiliser et de comprendre la conduite de justification. Dans la synchronie d'une situation donnée, les élèves comprennent si la justification doit être entendue comme une conduite permettant de plaider en faveur d'une cause ou bien d'énoncer son avis sur un roman ou encore d'appuyer sa réponse à une question pour montrer le raisonnement ayant mené à

¹¹¹ Ou sont-ce plutôt des conceptions ?

cette réponse. Ces manières de connaître peuvent varier au cours de la situation en fonction de son déroulement : une opposition fait surface et tout de suite les interlocuteurs modifient leur rapport à la justification qui devient alors une joute. Enfin, des facteurs plus personnels vont amener certains élèves à adopter une attitude plutôt offensive alors que d'autres comprendront que la justification leur sert plutôt à se défendre. Les RPJ qui entrent en jeu, s'ils varient selon les situations, s'avèrent relativement semblables d'un élève à l'autre pour une situation donnée tout en révélant certains aspects relevant davantage du sens plus personnel que l'élève lui attribue alors en appui sur sa contextualisation de la situation.

Ces RPJ vont engendrer certaines tactiques plutôt que d'autres en fonction de la contextualisation de la situation. Par exemple, certains élèves ayant relaté des situations dans lesquelles ils concevaient la justification comme une manière de plaider leur défense au sein d'un arbitrage ont évoqué pour les uns des tactiques qui consistaient à mentir ou à déjouer, alors que d'autres ont dit avoir plutôt opté pour dire la vérité. En situation scolaire, lors de joutes, certains élèves ont relaté avoir défendu leur réponse en allant chercher davantage d'exemples à l'appui alors que d'autres ont plutôt tenté d'invalider la réponse de l'autre en cherchant des contrexemples. À tout reprendre, on constate que la contextualisation que font les élèves d'une situation impliquant des conduites de justification révèle une part partagée par les interlocuteurs et une part plus personnelle (Porquier & Py, 2004; Forget & Sabatier, 2014), que cette contextualisation engendre une partie seulement du RPJ (Bulea & Bronckart, 2005 ; Bulea & Jeanneret, 2007) qui lui fait emprunter un genre, puis adopter certaines tactiques, des moyens spécifiques de prendre en charge son énonciation et d'interpeler son interlocuteur ou son destinataire (Bautier, 2002).

La vaste majorité des expériences de la justification relatées par les élèves participant à cette recherche réfère à des situations d'interactions orales relativement spontanées : par exemple, les élèves ont évoqué des situations dans lesquelles la justification est connue comme une manière de plaider sa défense ou sa cause, d'aller en arbitrage, de prendre part à une joute, d'énoncer des positions ou d'exposer des conclusions lors de discussions ou d'échanges que ce soit à l'école ou ailleurs. Toutes ces expériences

de la justification ont cela en commun qu'elles se produisent et se déroulent sous l'influence de la médiation sociale qui régule les usages sur la base de règles, de repères et de critères d'admissibilité socialement convenus (Bulea & Jeanneret, 2007 ; Lantolf, 2002 ; Mondada & Pekarek, 2000) en cours d'interaction. Or, les situations d'apprentissage en classe de FLEns peuvent grandement complexifier la réalisation des tâches soumises aux élèves puisqu'elles sont constituées de deux niveaux, celui de la situation immédiate et celui de la situation de référence, fictive et prétexte à l'apprentissage, dont l'élève doit tenir compte. Si certaines de ces situations permettent tout de même à l'élève de confondre ces deux niveaux sans trop de problème (c'est le cas, par exemple, de cercles de lecture où apprentissage et communication se confondent, les interlocuteurs étant les apprenants eux-mêmes), d'autres situations demandent à ce qu'une distinction claire soit établie entre les deux niveaux situationnels puisque les buts et les paramètres de chacun diffèrent. Plus spécifiquement, les situations d'écriture de textes justificatifs longs en classe de FLEns demandent d'appréhender à la fois la situation de référence et la situation immédiate de la classe. La première, prétexte à l'apprentissage, doit être contextualisée pour elle-même. Il faut se construire une compréhension de l'objet de la justification, déterminer le genre justificatif requis par la situation, ainsi que les manières d'énoncer son propos et d'interpeler son destinataire, ce, tout en tenant compte des contingences, des exigences et des critères imposés par l'enseignant. Dans de telles situations, la médiation ne peut se faire que de manière relativement autonome, même si une certaine médiation sociale indirecte peut être offerte par l'enseignant et par les pairs lorsque, par exemple, ces derniers vont partager des éléments de régulation de la situation de référence sous forme de consignes ou de conseils. Des tactiques qui consistent à pallier le manque de médiation sociale ont été révélées dans l'explicitation de telles activités par l'ensemble des élèves (l'autoquestionnement, l'autodictée, la mise en scène d'interactions), montrant un besoin essentiel pour l'interaction régulatrice.

Plus avant, l'intégration des catégories conceptualisées de RJ (objectif 1) à celles qui décrivent, en filigrane, l'élaboration de justifications (objectif 2) révèle que l'entrée en jeu des rapports à la justification lors de tâches d'écriture en classe de FLEns est

susceptible de s'effectuer selon une posture qui peut être qualifiée de scolaire, de première ou de seconde (Bucheton, 2006). La posture va de pair avec ce que j'ai nommé le positionnement de l'énonciateur dans la situation à partir de laquelle il réalise la tâche d'écriture. S'il parvient à se placer dans la situation de référence et à se distancier de l'objet de la justification, à tenir compte d'autres points de vue, le rapport personnel à la justification¹¹² de l'élève entrera en jeu dans une posture seconde. Si l'élève parvient à se positionner dans la situation de référence, mais reste près de sa propre expérience sans considérer d'autres manières d'appréhender l'objet de la justification, son rapport à la justification entrera en jeu dans une posture première. Enfin, si aucune distance ne s'établit par rapport à la situation didactique et que l'élève ne contextualise que les éléments de cette situation immédiate qui concernent alors ses représentations des attentes et exigences d'ordre strictement scolaire, son rapport à la justification entrera en jeu selon une posture scolaire. Notons que certains élèves (par exemple Yvonne) ont montré des indices de prises en compte des enjeux liés à la fois à la situation immédiate (utiliser le plan de l'enseignant malgré que le genre ne réponde pas aux paramètres de la situation de référence de manière à répondre aux exigences scolaires pour avoir une bonne note et réussir) et à la situation de référence (se représenter le destinataire de manière à choisir les raisons les plus susceptibles de le convaincre, trouver les bons mots, la bonne formulation). Ce n'est donc pas tant l'enjeu de la situation d'apprentissage qui guide l'entrée en jeu du RPJ que la capacité de l'élève à se placer dans la situation de référence et à « faire comme si » l'enjeu de l'énonciateur fictif de la situation de référence qu'ils doivent incarner était grand.

Les postures scolaire et première font naturellement écho aux savoirs d'expériences en matière de justification ayant été acquis et développés en situation d'interactions quotidiennes, informelles et spontanées, situations qui demanderaient un positionnement situationnel dans l'immédiat et le recours à des tactiques permettant des

¹¹² C'est bien ici du RPJ dont il est question puisqu'il s'agit de considérer ce qu'un élève en particulier fait lorsqu'il contextualise. Les RJ, je le rappelle, sont plutôt considérés ici comme des catégories de rapports à la justification, issues des RPJ de plusieurs élèves, correspondant à une manière de connaître la justification qui semble partagée par plusieurs élèves, les RPJ sont pour leur part pluriels : ils renferment plusieurs manières de connaître la justification.

ajustements au fil du déroulement de ces interactions. La posture seconde fait plutôt écho à une appropriation de la capacité à se distancier qui va de pair avec l'appropriation seconde et un rapport plus épistémique au savoir (Barré-De Miniac, 2000; Charlot, 2003). En plus de s'observer par un travail plus spécifique sur les dimensions discursives, textuelles et linguistiques de leurs productions, par une capacité à se questionner et à évaluer leur texte, la posture seconde peut également se constater par la capacité des élèves à se placer dans la situation de référence, à mettre l'objet de la justification à distance, à faire des liens avec des notions, des concepts, des connaissances, à tenir compte d'autres points de vue. La figure suivante schématise ce phénomène :

Certaines tâches d'écriture de justification en classe de FLEns demandent aux élèves de :

Faire valoir une position (RIJ)	ou	Inciter à agir (RIJ)
---------------------------------	----	----------------------

Ce qui fait émerger le rapport à la justification correspondant soit à :

L'énoncé d'une position (RJ)	La plaidoirie en faveur d'une cause (RJ)
-------------------------------------	---

ces deux RJ faisant partie du domaine de la subjectivité.

Quand l'élève contextualise la situation didactique :

immédiate	de référence	
son RPJ entre en jeu dans une posture scolaire	son RPJ entre en jeu dans une posture première	son RPJ entre en jeu dans une posture seconde
Il adopte des tactiques visant la production d'un texte conforme à la représentation qu'il se fait des exigences scolaires	Il adopte des tactiques visant la production d'un texte axé sur l'affirmation de soi sans distance par rapport à lui-même.	Il adopte des tactiques visant la production d'un texte axé sur le destinataire et qui traite de l'objet de la justification avec une certaine distance.
La contextualisation varie chez un même élève selon les situations d'apprentissage et d'un élève à l'autre, ce qui permet de considérer cette capacité comme inscrite sur des <i>continua</i> : celui des situations et celui de l'appropriation.		

Figure 7 - Entrée en jeu des rapports à la justification lors de pratiques d'écriture de justifications

CINQUIÈME CHAPITRE : LES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Ce cinquième chapitre constitue le lieu de mise en relief des éléments d'analyse retenus afin d'émettre des propositions d'interventions didactiques visant l'appropriation seconde de pratiques d'écriture de justifications en fonction des savoirs d'expérience des élèves plurilingues. Le chapitre s'organise en trois parties : la première fait état de déplacements paradigmatiques à effectuer à propos des savoirs à enseigner, des élèves et de leur maîtrise langagière, ainsi que de l'enseignement à offrir si l'on veut ensuite proposer des interventions didactiques qui prennent en compte les pratiques effectives des élèves plurilingues. La seconde présente les acquis et les besoins d'apprentissage de ces élèves relatifs à la justification et à son écriture. La troisième traitera des principes directeurs et des interventions à mener en classe de FLEns afin de guider la secondarisation des conduites de justification au 1^{er} cycle du secondaire.

1. DES DÉPLACEMENTS PARADIGMATIQUES

Pour guider l'appropriation seconde (Bange, 2005) de la justification, il faut d'abord concevoir le savoir à enseigner que constitue la justification non plus comme un objet unifié et désincarné aux contours lisses et étanches, mais plutôt comme un objet pluriel, variable, métissé, un phénomène langagier évolutif, complexe et sociohistorique émergeant d'interactions sociales (Blanchet, 2007; Bruner, 1997; de Robillard, 2007; Lüdi & Py, 2003; Vygotski, 1997). C'est d'ailleurs ce que révèlent les RJ (ces manières de connaître) catégorisés dans cette recherche à partir de l'évocation, par des élèves, de diverses situations ayant entraîné, de leur point de vue, cette conduite. Une telle conception de la justification mène à considérer que le RJ de l'institution (le RIJ) véhiculé en classe de FLEns au Québec n'est qu'une manière parmi d'autres de connaître la justification. Ce faisant, il importe de relativiser l'importance de ce RIJ et la place qu'il prend en classe. Cette conception mène également à considérer l'intérêt de placer l'étude de la pluralité des

pratiques et des conduites langagières au cœur de la stratégie didactique afin de connaître et de reconnaître les savoirs d'expérience qu'apportent avec eux les élèves plurilingues (Reuter, 2001) et de les doter de connaissances et de capacités relatives à la justification qui les rendraient plus compétents à l'école, mais aussi ailleurs.

Le second déplacement consiste à considérer les élèves comme de véritables acteurs sociaux (Carette & Rey, 2010; Kern & Liddicoat, 2008; Moore & Gajo, 2009). S'ils sont certes novices, ils sont bel et bien des locuteurs – scripteurs ayant déjà un certain pouvoir d'action par le langage et des savoirs d'expériences de la justification aussi efficaces et nuancés que diversifiés. Ce déplacement invite à adopter une vision capacitaire plutôt que déficitaire des compétences des élèves. On l'a vu, ils savent mener à bien leurs justifications dans un grand nombre de situations et dans toutes sortes d'institutions que ce soit dans la famille, dans les cercles d'amis, dans les organisations sociales et communautaires auxquelles ils participent, ainsi qu'à l'école. Une telle conception des élèves mène à s'intéresser à ces déjà-là en termes de potentialités pour l'E-A (Sabatier, 2008). Elle invite également à revisiter la notion de « maîtrise » langagière pour la concevoir dans une perspective contextuelle et évolutive : le locuteur « maîtrise » des langues et des variétés de langues, ainsi que des conduites langagières, à des degrés divers en fonction des usages qu'il fait de ces langues et conduites (Coste et al., 1997). En classe de FLEns, l'élève est considéré comme ayant une maîtrise de la conduite de justification bien sûr partielle, mais tout de même déjà là.

Un troisième déplacement paradigmatique émerge : l'enseignement offert devrait viser une meilleure maîtrise de la conduite de justification en travaillant à partir de situations de référence (plus ou moins fictives, scolaires, mais aussi sociales) pour lesquelles on souhaite voir les élèves acquérir expérience et savoirs. En effet, « *the more the contexts of their learning allow [students] to draw on all points of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development*¹¹³ » (Hornberger & Skilton-

¹¹³ Traduction libre : « plus les contextes d'apprentissage amènent les élèves à s'appuyer sur tous les points des *continua* [c'est-à-dire s'appuyer sur toute une panoplie de savoirs issus de diverses situations allant de

Sylvester, 2003, p. 26). Un tel travail devrait s'appuyer sur le principe selon lequel il importe de rattacher « de l'inconnu au connu, du nouveau à de l'existant » (Reuter, 2001, p. 20). Ce déplacement nécessite l'élaboration d'une approche didactique qui prend en charge les pratiques effectives et déclarées des élèves ainsi que leur RPJ pour provoquer un « effet passerelle » (Reuter, 2001). Il nécessite également d'illustrer en quoi, comment et quand les nouveaux savoirs, tout autant que ceux qui sont déjà là, peuvent être utiles (on parle ici d'envisager l'utilité des savoirs, ce qui n'est absolument pas la même chose que de n'enseigner que les savoirs réputés utiles).

Ces déplacements demandent d'adopter une perspective à la fois en *continuum* et située pour envisager le processus d'appropriation et les situations de communication et d'apprentissage (Blanchet, 2007, 2009; Dabène, 2005; de Robillard, 2007; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003; Lahire, 1993, 2001; Porquier & Py, 2004). C'est en effet « la continuité et l'interaction [...] qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative [des nouveaux apprentissages] et de la valeur de l'expérience [sur ces derniers] » (Dewey, 1947, p. 57). Une expérience épisodique détachée des autres, trop souvent rencontrée à l'école par des situations d'apprentissage qui n'ont aucun lien avec l'expérience des élèves, constitue une sorte de circuit fermé inutilisable si des conditions semblables ne sont pas réunies (Bulea & Bronckart, 2005).

C'est bien d'une didactique du français qui s'appuie sur des fondements sociolinguistiques et interactionnistes dont il est question. C'est alors une didactique du français langue d'enseignement qui rompt avec l'approche structuraliste traditionnelle et s'inspire des approches pluralistes (Candelier, 2008; Coste, 2010) qui est ici proposée, c'est-à-dire des approches qui mettent en œuvre des activités d'apprentissage impliquant une variété langagière et culturelle et en évidence cette variété en fonction des circonstances (Candelier, 2008). Ces approches invitent également à prendre en compte

l'informel au formel, de l'oral à l'écrit, de L1 à des L2, etc.], plus le plein développement de leur bilittératie est assuré ».

l'hétérogénéité des classes et à la considérer comme un avantage et un tremplin pour les apprentissages à réaliser en classe de FLEns.

2. ENTRE ACQUIS ET BESOINS D'APPRENTISSAGE

La diversité des manières par lesquelles les élèves plurilingues connaissent et réalisent leurs conduites de justification (les RPJ et les tactiques) apparaît indéniable. Leurs acquis sont riches ainsi que leurs compétences développées surtout en ce qui concerne les situations d'interactions orales rencontrées à l'école et ailleurs, situations à première vue susceptibles de placer les élèves dans une posture première et de commander le recours à des conduites de justifications pour leur fonction pratique. Or, postuler que de telles situations, immédiates, spontanées, ne peuvent conduire à l'adoption de postures secondes est en fait une erreur (Lahire, 2001). On a d'ailleurs vu combien plusieurs élèves usent de tactiques (Delamotte & Penloup, 2000), parfois de stratégies de persuasion pour parvenir à leurs fins. On pensera à Yvonne qui veut un ordinateur ou à Diego qui souhaite obtenir l'argent nécessaire à l'achat d'un roman. Ces élèves évoquent comment ils ont planifié leur justification en tenant compte de la sensibilité du « décideur ». Ainsi peut-on affirmer que des élèves sont en mesure de se placer dans une posture seconde, réflexive, distante, et d'utiliser intentionnellement certaines manières de faire pour parvenir à leurs fins. Ainsi, ce ne serait pas le RPJ lui-même qui serait scolaire, premier, second, pratique ou épistémique, mais bien la posture qu'adopte l'élève dans la situation, c'est-à-dire sa manière d'être par rapport à l'objet de la justification et à la conduite elle-même. Pour amener l'élève à entrer dans un rapport que l'on qualifie d'épistémique à la justification, c'est bien un travail sur la posture qui doit être fait.

Les RJ catégorisés à partir des expériences relatées et explicitées par les élèves montrent des manières singulières de connaître conceptuellement, affectivement, socioculturellement et praxéologiquement, la justification. Les RPJ des élèves, en tant que système de multiple manières de connaître la justification, ont été construits dans les

trajectoires de vie (Lüdi & Py, 2003) des élèves et à travers toutes sortes de situations, partant des plus informelles jusqu'aux plus formelles. Les élèves associent la justification tout autant au domaine de l'objectivité qu'au domaine de la subjectivité (MÉLS, 2001b). Toutefois, contre toute attente, le domaine de l'objectivité (dont les preuves, les faits, les observables sont le matériau) semble associé aux situations extrascolaires, très peu d'expériences scolaires ayant été relatées en référence à ce domaine. Au contraire, les situations didactiques impliquant la justification semblent avoir contribué à présenter cette conduite comme une occasion de s'affirmer, occasion beaucoup moins répandue dans l'évocation des situations extrascolaires. Tout se passe comme si le fardeau de la preuve s'éclipsait quelque peu en situation d'apprentissage, au profit d'une conception de la justification qui leur offre une occasion de dire qui ils sont, ce qu'ils pensent, ce qu'ils aiment sans contraintes. Là où l'on s'attend à l'adoption d'une posture seconde et au recours à des conduites de justification pour leur fonction plus épistémique, on assiste plutôt à un certain relâchement de la vigilance liée à la recevabilité de ses propos, pourtant en place dans des situations extrascolaires. S'il est intéressant de constater que les situations didactiques proposées en classe de FLEns ont transformé en partie les RPJ des élèves de manière positive (l'occasion de s'affirmer étant évoquée positivement par les élèves), on ne peut permettre aux élèves de se soustraire à la rigueur intellectuelle qui va de pair avec cette conduite. On peut déjà pointer un besoin d'apprentissage qui me semble important : amener les élèves à comprendre l'importance de faire valoir ses idées, ses propositions et les conclusions auxquelles on parvient en légitimant ces affirmations par des éléments de preuve ou des raisons qui seront acceptés par son destinataire.

Puisque cette recherche s'intéresse à l'apprentissage de l'écriture de textes justificatifs relativement longs, la prochaine section portera sur les acquis et les besoins d'apprentissage propres à l'écriture de justification visant à appuyer des positions ou des propositions, conformément à la conception de la justification propre à la classe de FLEns présentée au premier chapitre¹¹⁴.

¹¹⁴ La justification est considérée comme une conduite métadiscursive qui porte sur le dit et sert à appuyer une assertion (qui peut être une affirmation, une position ou une proposition) en fournissant les raisons ayant

2.1 Apprendre à contextualiser la situation d'écriture

La contextualisation des situations de référence réalisée par plusieurs élèves révèle des capacités certaines à choisir le genre de discours le plus propice à une situation d'écriture. Or, les productions écrites (la lettre au CIO et le dépliant promotionnel en particulier) révèlent de très grands écarts avec les caractéristiques des genres ciblés montrant un besoin d'apprentissage évident : choisir le bon genre en fonction de la situation d'écriture ne suffit pas, encore faut-il être en mesure de produire le genre en question en respectant les caractéristiques communicationnelles, discursives, textuelles et linguistiques (Chartrand et al., 2013) qui lui correspondent.

On a vu combien l'écriture des critiques littéraires et des dépliants promotionnels a été réalisée, selon les explicitations des élèves, sans une représentation claire du(des) destinataire(s) de ces textes, sans une réelle prise en compte de ce(s) dernier(s). En fait, il m'a semblé que le paramètre « destinataire(s) » n'entrait pas en jeu dans la contextualisation qu'avaient construite les élèves de ces situations d'apprentissage. Il est vrai que les tâches d'écriture de justification qui ne visent pas à influencer un destinataire ne font pas apparaître ce paramètre comme étant essentiel à l'interprétation de la situation de référence. Cependant, ces textes s'adressent effectivement à un lecteur (la justification étant dans son essence dialogique) et visent à faire valoir, aux yeux de son destinataire, la position que l'on défend. Les situations d'écriture demandant aux élèves d'émettre des recommandations octroient une importance plus grande au paramètre « destinataire » qui devient alors un incontournable dans la contextualisation de la situation de référence. Si, chez plusieurs élèves, ce paramètre apparaît beaucoup plus présent dans leur contextualisation, ces élèves ne parviennent toutefois pas tous à se représenter leur destinataire de manière suffisamment claire pour qu'elle puisse véritablement leur servir dans l'élaboration de leur justification écrite. Chez certains, on observe la présence de plusieurs destinataires qui se confondent : l'enseignant, le destinataire fictif, d'autres

mené à celle-ci (Chartrand, 2013). La justification est aussi dialogique (Garcia-Debanc, 1996) dans la mesure où elle est adressée à un interlocuteur dont le rôle est de juger de sa recevabilité (Golder, 1996).

personnes connues. Encore ici, un travail de contextualisation spécifiquement orienté vers les caractéristiques du destinataire m'apparaît important.

Cette capacité à contextualiser la situation d'écriture va de pair avec le positionnement de l'élève scripteur dans la situation de référence, elle-même prétexte à l'E-A et à l'évaluation. On a vu dans la dernière section du chapitre précédente que des élèves demeurent positionnés dans la situation didactique, immédiate de la classe adoptant une posture scolaire (Bucheton, 2006). D'autres parviennent à se placer plus ou moins dans la situation de référence tout en conservant une posture première (*Ibid.*), ce qui n'aide pas les élèves à placer l'objet de la justification à distance ou à tenir compte d'autres points de vue. Plus rarement, certains élèves se positionnent dans la situation de référence et arrivent, à des degrés variables, à se représenter plus clairement leur destinataire et à mettre à distance l'objet de la justification. Ces élèves parviennent à considérer la sensibilité, les goûts, les intérêts de leurs destinataires ce qui les aide à déterminer le contenu de leur texte, à juger de la validité des éléments à l'appui de leur proposition, et même à formuler leur propos de manière à mieux interpeler leur destinataire. Un travail explicite et spécifique sur la contextualisation des situations de référence (Blanchet, 2009) me semble nécessaire à la secondarisation de la posture qu'adopte l'élève dans le cadre de tâches d'écriture de justifications, particulièrement pour apprendre à se placer dans la situation de référence et à se détacher de considérations orientées uniquement vers l'évaluation de l'enseignant.

2.2 S'appropriier une posture seconde en situation d'écriture

Plusieurs élèves ont perçu la fonction euristique de la conduite de justification : justifier fait réfléchir et permet de se remettre en question. Certains l'évoquent en référence à des échanges à l'oral, d'autres l'évoquent en référence à des moments d'écriture en classe de FLEns. Cet acquis me semble important pour l'appropriation d'une posture seconde qui, en situation d'apprentissage, nécessite le recours à des conduites de justification et, éventuellement d'argumentation, pour leur fonction épistémique. En devenant plus conscients du raisonnement justificatif lui-même et en focalisant moins uniquement sur le

produit de ce raisonnement et ses effets, les élèves sont amenés à s'intéresser à l'objet de la justification pour lui-même, à l'envisager à partir de plusieurs points de vue, et à en négocier le sens, ce qui en soi contribue à la fois à l'évolution du RPJ et à l'appropriation d'une posture seconde. Ce travail est crucial surtout pour l'apprentissage de l'écriture de textes longs justificatifs qui se réalise sans le concours d'interlocuteurs par lesquels passe, justement, l'accès à d'autres points de vue par la médiation sociale (Lantolf, 2002).

Plusieurs tactiques d'élaboration d'une justification sont déjà en place chez les élèves. Certaines ont beaucoup de potentiel pour l'appropriation d'une posture seconde, d'autres mériteraient d'être réajustées. On pensera à toutes les formes de prise en compte du destinataire, à la prise de position par comparaison ou à la mise en contraste. L'appel à l'expérience ou la remémoration d'évènements personnels restent des tactiques intéressantes si elles vont de pair avec une validation rigoureuse des éléments de la justification ou avec une mise en contraste qui viserait non pas à confirmer la position, mais plutôt à la mettre à l'épreuve. La concordance entre l'assertion et les raisons à l'appui semble également intéressante pour s'assurer de la pertinence des éléments à l'appui. Enfin, le mouvement du raisonnement qui va vers l'aval semble pouvoir produire des justifications plus rigoureuses puisqu'il nécessite une prise de position qui n'est pas déterminée d'emblée alors qu'un raisonnement partant de la position et allant vers l'amont semble amener l'élève à chercher la confirmation de sa position plutôt que de la mettre à l'épreuve. Des stratégies telles que celles qu'ils mettent en œuvre dans des situations extrascolaires, ainsi que la mise en perspective, la comparaison analytique, la mise en contraste, la recherche systématique de contrexemples devraient faire l'objet d'un apprentissage guidé.

2.3 Construire des critères pour juger de la qualité de ses propos

Ces stratégies ont comme corolaire les critères de recevabilité, de pertinence et de qualité des éléments justificatifs que doivent construire les élèves. Or, peu d'entre eux ont recours à des critères efficaces et opérationnels. Lorsque l'élève adopte une posture scolaire pour élaborer sa justification, il va chercher à se conformer aux exigences scolaires qu'il se

représente. L'une d'entre elles consiste à penser qu'à l'école il suffit d'en mettre beaucoup. L'accumulation de preuves, de faits ou d'exemples est incontestablement une stratégie (scolaire ?) liée à la justification. Or, cette stratégie doit aller de pair avec l'usage de critères permettant de choisir les meilleurs éléments pour appuyer ses propos. Certains élèves vont tenter d'imaginer les réactions de leur enseignant pour en valider l'intérêt. S'il est vrai que cette tactique montre une capacité à tenir compte de l'autre, utilisée de la sorte, elle rend l'élève très dépendant de ses représentations des attentes scolaires, plutôt que de le mener vers une autonomie de jugement, appuyé sur des connaissances. Pour amener les élèves à pouvoir évaluer par eux-mêmes la recevabilité de leur justification, la construction accompagnée de critères de validité des éléments à l'appui d'une justification me semble des plus importantes.

2.4 Apprendre à rédiger des justifications

En plus des besoins d'apprentissage propres à la contextualisation, à la posture seconde et à la construction de critères, il faut s'attarder également à l'activité d'écriture de justification en tant que telle. On l'a vu, la planification fait défaut chez un grand nombre d'élèves. Seuls celles et ceux qui semblent se rapprocher d'une posture seconde accordent une grande importance à la préparation et évoquent clairement des pratiques de planification, ce qui, selon Lahire (2001), témoigne d'une posture seconde. Inversement, les élèves qui adoptent une posture première semblent considérer que la planification du propos n'est pas nécessaire puisqu'il s'agit de dire ce que l'on pense ou de reformuler ce que l'on a lu et que, par conséquent, on saura quoi écrire le moment venu. On a vu cependant que plusieurs doivent alors recourir à des tactiques palliatives en tentant de se souvenir de ce qu'ils ont lu, vu ou entendu ailleurs ou en s'appuyant uniquement sur leurs expériences personnelles pour générer des exemples à l'appui de leur position. Quant à celles et ceux qui adoptent une posture scolaire, planifier semble se réduire à la réalisation d'un plan, ce qui a souvent lieu uniquement parce que l'enseignant le demande.

La mise en mots du texte justificatif semble soutenue par l'autoquestionnement qui amène l'élève à percevoir la séquence textuelle (position + parce que + raison 1, raison 2, etc.) et à s'y conformer. Cette tactique, en place chez l'ensemble des élèves, doit cependant être utilisée au bon moment et à bon escient, c'est-à-dire au moment de déterminer le contenu et l'organisation de ses propos. Lorsque l'autoquestionnement a lieu au moment de la mise en texte, le plus souvent il mène l'élève à rédiger les raisons qui appuient sa position au fur et à mesure qu'elles lui apparaissent comme s'il donnait à voir sa pensée brute (Bucheton, 2006) ou comme s'il s'agissait d'une situation orale spontanée. C'est bien dans une posture première qu'ils abordent alors la tâche, posture qui semble aller de pair avec la stratégie du *knowledge telling* (Scardamalia & Bereiter, 1987), ou des connaissances rapportées, alors que le mode écrit, surtout en ce qui a trait aux discours raisonnés, demande une stratégie du *knowledge transforming*, ou des connaissances transformées, qui nécessite de bonnes capacités d'intégration et de synthèse. On voit que si la connaissance implicite de la séquence justificative est bien installée, elle ne garantit pas à elle seule la capacité à se conformer à ce que requiert la justification dans son mode écrit.

La mise en texte passe pour de nombreux élèves par un phénomène de dictée intérieure, tout autant que l'évaluation de la qualité discursive du texte se réalise souvent par la relecture « à haute voix » (dans sa tête) du texte. Il y a là un phénomène des plus intéressants à étudier. L'un des élèves de la phase préexploratoire avait explicité l'écriture d'un récit en évoquant la même tactique. Or, cet élève s'était servi d'une formulation lue dans un roman pour mettre en mots sa propre histoire. Dans le cas de l'écriture de justification, les élèves font de même. Cependant, les modèles de textes et de genres justificatifs écrits pouvant fournir des manières de formuler ses propos sont potentiellement assez rares dans les savoirs d'expérience des élèves contrairement aux modèles narratifs. De surcroît, si la structure textuelle du discours narratif reste identique à l'oral et à l'écrit, ce n'est pas le cas pour les discours raisonnés dont fait partie la justification : à l'oral, ils se présentent sous forme de dialogue alors qu'il n'en est rien à l'écrit (Adam, 1996).

En somme, les acquis des élèves sont nombreux et les tactiques qu'ils mettent en oeuvre témoignent de leur capacité à s'adapter au mieux de leur capacité aux situations d'écriture de justification qu'ils rencontrent en classe de FLEns. Pour apprendre à justifier ses propos par écrit dans le cadre de textes longs, une meilleure capacité de contextualisation des paramètres de la situation de référence doit se mettre en place. Aussi, le développement d'une posture seconde et d'un regard critique sur ses positions et ses propositions passant par l'appropriation de stratégies de mise à l'épreuve et de critères de validité des éléments justificatifs semble requis. De plus, l'appropriation de stratégies liées à la planification, à la mise en texte et à la révision de textes justificatifs pourrait pallier le recours à des tactiques « du moment » qui semblent moins bien soutenir l'élève dans ces pratiques scripturales. Enfin, la lecture (aussi à haute voix) et l'oral devraient être mis à contribution dans l'apprentissage de l'écriture de justification pour s'approprier des modèles tout autant que la pratique du raisonnement.

La prochaine et dernière section vise à répondre en partie à la troisième question des enseignants impliqués dans cette recherche et à celles et ceux qui ont participé au groupe de travail dont j'ai fait mention en introduction : Comment enseigner la justification au 1^{er} cycle du secondaire?

3. LES PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Pour émettre des propositions d'interventions didactiques qui amèneraient les élèves à s'approprier des pratiques d'écriture de justifications en appui sur leurs déjà-là, j'énoncerai d'abord quelques principes didactiques, puis je décrirai une stratégie d'intervention permettant de guider la secondarisation de la conduite de justification avant de l'illustrer à l'aide d'un exemple concret.

3.1 Une démarche de secondarisation

La « secondarisation » fait écho à l'appropriation seconde (Bange, 2005) dont il a été question au second chapitre. Le terme « secondarisation » trouve ses origines dans les travaux de Bakhtine (1984) et concerne alors la notion de genres discursifs. La secondarisation correspond au processus de transformation progressive, pour une personne, des genres premiers en genres seconds¹¹⁵. Ce processus permet de redéfinir les genres premiers et de les modifier en fonction des contingences des nouvelles situations pour lesquelles le genre se modifie, se complexifie. La secondarisation provoque l'appropriation de ressources et de significations nouvelles et l'élaboration de nouveaux comportements cognitifs et langagiers plus appropriés à ces nouvelles situations (Jaubert, 2007) auxquelles les genres premiers ne peuvent s'ajuster adéquatement. Considérant que les conduites langagières de justification sont des exemplaires de genres effectués, une secondarisation des conduites est possible : dans le cas qui nous occupe, cette secondarisation passera par celle des genres en tant que tels, mais aussi des tactiques et des postures qu'adoptent les élèves dans diverses situations à l'école et ailleurs dont des situations d'écriture de justifications en classe de FLEns.

3.1.1 *L'état des lieux*

Pour mettre en place une démarche de secondarisation, partir des déjà-là s'avère incontournable, parce que l'élève ne peut donner sens à ces apprentissages qu'en appui sur ce qu'il sait déjà, sur ce qu'il est (Penloup, 2005). Un tel appui fournit un portrait des connaissances et des représentations des élèves, les valorise et contribue à développer une posture seconde, réflexive, par rapport à la conduite de justification. Il s'agit d'une occasion de mise à distance (Barré-De Miniac, 2000) nécessaire pour l'évolution du RPJ et

¹¹⁵ « Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91).

de la compétence scripturale des élèves. Pour ce faire, il faut rendre tangibles et manipulables les conduites premières (Bange, 2005; Barth, 2001, 2002) en retraçant des situations au cours desquelles les élèves les ont mobilisées, en détailler les éléments du contexte, le déroulement des actions : en décrire des manières de faire, les états affectifs, les intentions et résultats (Barth, 2001).

Concrètement, l'enseignant amène les élèves à verbaliser leurs représentations de ce qu'est la justification en leur demandant de formuler une définition du terme « justifier ». Cette définition étant énoncée hors d'une situation effective de communication, l'enseignant a alors accès à la préconception des élèves à propos de la justification. Dans un second temps, et par un questionnement approfondi, l'enseignant prend les moyens nécessaires pour amener ses élèves à se rappeler, avec le plus de précisions possible, un moment concret et réellement vécu au cours duquel l'élève considère avoir fait usage de la justification :

Retrouve dans tes souvenirs une situation qui a réellement eu lieu et dans laquelle tu considères avoir eu à justifier quelque chose. Une fois que tu auras trouvé, raconte (par écrit ou oralement selon le choix de l'enseignant) l'évènement en précisant les points suivants :

- Quand et où ça s'est produit?
- Qui était présent à ce moment?
- Quelle était l'attitude de ces personnes?
- De quoi était-il question et qu'as-tu justifié exactement?
- Quel était ton but et celui des autres dans cette situation?
- Comment t'y es-tu pris pour parvenir à justifier?
- Comment te sentais-tu dans cette situation?
- Comment ça s'est terminé?
- Et maintenant que tu y repenses, aurais-tu quelque chose à dire sur ce qui s'est passé?

L'enseignant récupère ensuite les réponses des élèves et en choisit quelques-unes dont il se servira pour préparer l'exercice suivant qui consiste à comparer les situations relatées. L'exercice devrait amener les élèves à remarquer les ressemblances et les différences entre les diverses situations (enjeux, interlocuteurs, lieu, sujet, attitudes), à

relever ce qui faisait l'objet de justification (désirs, comportements, gestes, paroles, avis, etc.) et à identifier les moyens pris pour y parvenir (stratégies et tactiques). Par exemple, dans des situations où l'on se défend d'un comportement jugé inadéquat, on remarquera probablement le recours au mensonge ou le dévoilement d'une partie seulement de la réalité. En contrepartie, dans le cas d'une demande de permission, on remarque un choix judicieux des raisons évoquées en fonction des valeurs et de la sensibilité de l'interlocuteur. Cet exercice comparatif mène à conclure que cette conduite est utilisée dans diverses situations qui n'impliquent pas toutes les mêmes enjeux, ni les mêmes moyens. L'exercice permet également de constater l'étendue des savoirs d'expérience des élèves, de les valoriser, de mettre en évidence les variétés langagières des élèves en fonction des langues et des cultures dont ils ont l'expérience ailleurs qu'à l'école, et de pointer certains besoins d'apprentissage en fonction de l'évolution que l'on souhaite poursuivre par l'E-A de conduites de justification à l'écrit. On revient alors sur la définition initiale afin de la nuancer, de l'enrichir.

Cette façon d'entrer dans l'apprentissage évoque l'importance de la contextualisation des pratiques langagières (Blanchet, 2009), c'est-à-dire l'importance de lier les savoirs langagiers à des situations concrètes et variées ainsi qu'à des interlocuteurs précis, illustrant leur utilisation, et leur potentiel. Comme les élèves savent déjà justifier dans une certaine mesure oralement et par écrit, une telle approche est plausible. De plus, en me référant à mes résultats de recherche, il apparaît qu'un effort doit être mis sur l'apprentissage de la contextualisation des situations de référence puisque cette capacité entre en lien direct avec le positionnement situationnel de l'élève dans les situations, positionnement ayant une certaine incidence sur la posture qu'adopte l'élève et sur les tactiques et stratégies qu'il utilisera pour élaborer sa justification.

3.1.2 La conceptualisation

Après une analyse en profondeur des situations concrètes dans lesquelles la conduite de justification a été utilisée, on procède à l'identification de ses attributs

discursifs et textuels essentiels par le recours à la comparaison de cas afin de conceptualiser la conduite. Le raisonnement analogique (Bange, 2005; Bracke, 2004) est en effet l'un des modes de secondarisation par excellence. Cette façon de manipuler les concepts fait ressortir la diversité de leurs significations ainsi que leur caractère malléable préparant déjà les élèves à moins de rigidité, à plus d'autonomie et à des transformations potentielles dans le cadre d'autres situations. Dans une enveloppe se trouvent des cartes sur lesquelles sont inscrites des assertions. En équipe de deux, les élèves sont invités à les lire et à déterminer si, de leur avis, il s'agit ou non d'une justification. Pour ce faire, ils doivent se mettre d'accord en évoquant les raisons de leur choix (autrement dit, ils justifient leur classement). Un troisième élève (secrétaire) note les raisons évoquées par ses pairs : elles correspondent potentiellement aux attributs essentiels définissant la justification. Par exemple, les élèves lisent le texte suivant : « En Europe continentale, l'uniforme n'est pas porté dans les établissements publics à l'exception du Royaume-Uni et de l'Irlande qui l'imposent ». Ils rejettent l'exemple puisqu'il ne contient pas de position sur la question. À l'inverse, l'exemple suivant serait classé comme étant une justification : « Je recommanderais les uniformes à l'école, parce qu'ils aident les surveillants à reconnaître les intrus potentiels ». Ils remarqueront peut-être aussi que l'extrait présente une raison qui appuie cet avis. Le troisième élève note donc ces commentaires : « une justification contient un avis et les raisons qui l'appuient ». En plénière devant l'ensemble de la classe, les élèves secrétaires partagent leurs classements. Ils indiquent les raisons pour lesquelles un tel texte est ou n'est pas une justification. Ces raisons sont notées au tableau. Si certains attributs sont passés inaperçus, l'enseignant prend soin de les faire observer en reprenant les exemples « oui ». Les caractéristiques discursives, textuelles et linguistiques suivantes sont recherchées :

- Présence d'un énonciateur impliqué – je/nous
- Présentation d'une position sur une question
- Présence d'au moins une raison qui appuie la position (répondant à la question : pourquoi affirmes-tu cela?)
- Présence de connecteurs (même implicites) du type « parce que »

On reviendra encore sur la définition initiale que l'on reformulera en y intégrant les attributs essentiels.

3.1.3 *L'adaptation à de nouvelles situations*

Une conduite discursive de justification peut rencontrer tous ces attributs essentiels sans pour autant être adaptée à la situation. À l'école, il importe que l'élève appuie ses propos en recourant à des sources fiables qui les mettent en valeur, qu'il use du registre de langue approprié, qu'il se conforme au mode, oral ou écrit. La troisième étape consiste alors à observer les ressources de la langue qui permettent de mieux se conformer aux situations plus formelles. On s'intéressera ici à des situations d'écriture de textes justificatifs relativement longs (des recommandations, par exemple), mais ce travail devrait aussi porter, à d'autres moments, sur des situations de réponses écrites et orales à des questions diverses, des situations d'interactions orales visant la construction de connaissances, des situations pouvant basculer en argumentation, etc.

3.1.3.1 *S'approprier de nouveaux genres*

L'enseignant propose une situation d'écriture visant, par exemple, à émettre une recommandation¹¹⁶ de lecture à des élèves de l'école (ou à recommander l'introduction d'un nouveau sport au programme olympique). Puis, il va inviter ses élèves à « anticiper le genre du texte » (MÉLS, 2004, p. 113) propice à cette situation. Il va ensuite présenter quelques exemples de textes (des textes écrits par des élèves, d'autres repérés dans divers médias) correspondant au genre choisi (une lettre de recommandation, une quatrième de couverture, etc.). Le ou les textes font alors l'objet d'une observation systématique sur les aspects communicationnels, discursifs, textuels et linguistiques (Chartrand et al., 2013), puis l'enseignant va focaliser sur les séquences justificatives de manière à faire observer les

¹¹⁶ La recommandation (de lecture) est un genre proposé dans le programme de FLEns du 1^{er} cycle du secondaire québécois (MÉLS, 2004). Dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MÉLS, 2011b), on suggère plutôt, pour le 1^{er} cycle du secondaire, la quatrième de couverture.

procédés textuels et les ressources linguistiques propres à la conduite à l'écrit. Il va enfin référer à d'autres genres justificatifs de manière à mettre en évidence les variations que peuvent subir certaines caractéristiques en fonction des genres et des situations.

On a vu chez plusieurs élèves le recours à une tactique qui consiste à se dicter à soi-même le texte que l'on souhaite rédiger ou à le relire pour voir s'il « sonne bien ». Quelque chose de l'ordre d'un besoin de faire passer ses écrits « par les oreilles¹¹⁷ » semble présent chez nombre d'élèves, ce qui me porte à penser que la lecture à haute voix de textes justificatifs pourrait s'avérer bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture de justification, plus particulièrement pour l'appropriation de formulations propres à l'écrit, surtout si cette lecture se réalise dans une perspective de passage de formes orales à des formes écrites plus conformes à la culture de l'école. L'observation des caractéristiques de divers genres pourrait profiter d'une telle intervention.

3.1.3.2 Apprendre à contextualiser

L'adaptation à de nouvelles situations requiert un travail guidé, systématique et explicite sur la contextualisation de la situation de référence. Plus spécifiquement, on insistera sur la contextualisation qui s'avère cruciale, surtout en situation d'écriture, puisqu'elle détermine le positionnement et la posture à adopter en fonction des exigences de la situation, puis les tactiques qui seront adoptées. C'est par la contextualisation que l'élève peut apprendre à mettre l'objet de la justification à distance, à adopter d'autres points de vue pour l'envisager et à déterminer la pertinence et la recevabilité des preuves ou des raisons invoquées en appui de sa position. Elle permet aussi à l'élève de planifier l'écriture de son texte en se représentant le lieu institutionnel, le destinataire, l'intention visée propres à la situation, en établissant l'objet de sa recommandation et en déterminant

¹¹⁷ La mise en bouche des formes écrites des textes narratifs observée chez Jean-Marc (section 3.3.2 du chapitre 4) est potentiellement plus accessible aux élèves par le fait qu'ils se sont fait raconter des histoires étant petits, que le schéma textuel narratif est le même à l'oral et à l'écrit et que les textes narratifs continuent, plus que tout autre à être lus à haute voix à l'école même si cette pratique se marginalise de plus en plus au fil des niveaux scolaires.

les aspects qu'il doit mettre en valeur. Elle va de pair avec la posture qu'adoptera l'élève dans la situation.

Pour « déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire » (MÉLS, 2004, p. 113), l'enseignant va proposer à l'élève d'analyser chacun des paramètres de la situation en se demandant par exemple :

- Pour qui écrit-on? Quelles sont les caractéristiques de nos destinataires?
- Selon vous, quelles sont les habitudes, les attitudes de votre lecteur à propos du sujet?
- Qu'est-ce qui est intéressant pour notre destinataire? Qu'a-t-il besoin de connaître, d'avoir?
- Quels types de preuves ou de raisons vont le mieux l'interpeler?
- Quels sont les aspects à privilégier?

Pour « bien cerner ses intentions » (MÉLS, 2004, p. 113), on peut se demander :

- Pourquoi écrit-on?
- Quelle est notre intention?
- Qu'est-ce que l'on souhaite que le texte provoque chez son lecteur?

De telles questions peuvent sembler évidentes pour les scripteurs plus experts, mais, en me référant aux données d'entretiens et d'observations recueillies dans le cadre de cette recherche, il m'a été donné de constater que peu d'élèves contextualisent suffisamment précisément pour bien saisir les paramètres situationnels essentiels à l'élaboration de discours dialogiques de justification. Par ailleurs, un tel travail n'est pas proposé par les enseignants qui semblent plutôt considérer la justification selon une perspective structuraliste : dans les faits, l'argumentation et la justification, on l'a vu, varient en fonction des contextes, des langues et des cultures (Thyriion, 2006).

Pour « se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés » (MÉLS, 2004, p. 114), on peut proposer aux élèves de se demander :

- Comment puis-je définir ce roman/ce sport?
- À quels savoirs, quelles connaissances puis-je me référer pour le définir
- Quelles sont les qualités/les défauts de ce roman/de ce sport au regard des critères de qualité que je connais et au regard de ce que cherche ou attend mon destinataire?
- Quelle est ma recommandation? Pourquoi j'é mets cette recommandation? Quelles sont les raisons pour lesquelles on devrait lire ce roman/introduire ce sport au programme olympique?
- Si je me mets à la place de mon éventuel lecteur, quelles sont les raisons qui m'apparaissent les plus pertinentes? Lesquelles sont moins intéressantes?
- Quels exemples, informations, extraits, sont les plus susceptibles d'intéresser mon destinataire?
- Aurait-il des raisons de ne pas suivre ma recommandation? Lesquelles précisément? Ai-je d'autres raisons qui pourraient prévenir de telles réactions? Lesquelles précisément?

De telles questions amènent les élèves à se placer dans une posture non seulement seconde (distante), mais épistémique par rapport à l'objet de la justification et de la conduite de justification. En effet, de telles questions guident les élèves vers le recours à des savoirs (des critères de validité, par exemple), construits en classe ou ailleurs, pour se construire une représentation riche, claire et nuancée de l'objet et pour comprendre que la conduite de justification peut servir à apprendre et à montrer ce que l'on a appris. L'appui sur les savoirs rend les conduites de justifications plus rigoureuses et plus légitimes. Si un tel travail enrichit sans doute les RPJ des élèves, contribuant notamment à relativiser l'occasion de s'affirmer que semble offrir aux élèves le RJ désigné comme l'énoncé d'une position, il contribue surtout à guider les élèves dans l'adoption d'une posture épistémique qui, en appui sur le RPJ, va guider les manières de justifier.

À cette étape, le partage des tactiques et stratégies permettant l'élaboration de la justification à l'écrit va se poser en filigrane (Delamotte & Penloup, 2000) : l'enseignant privilégiera des dispositifs pédagogiques permettant aux élèves d'échanger sur leurs manières de s'y prendre pour élaborer leur justification, sur leur efficacité et, au besoin, proposera des ajustements pour amener les élèves à effectuer la tâche de manière plus stratégique. Barré-De Miniac (2011) relate une étude montrant qu'à la suite de séances de

verbalisation des procédés explicatifs effectivement utilisés par les élèves en classe de science, les élèves ont manifesté des pratiques scripturales d'explications scientifiques plus appropriées aux situations d'apprentissage. L'enseignant amènera donc ses élèves à verbaliser leurs manières de s'y prendre.

3.1.4 L'intégration des connaissances

La prise de conscience des décalages et des complémentarités entre les systèmes premiers et seconds sur le plan des formes, mais aussi sur le plan des faire, apparait comme un facteur de développement (Bange, 2005) qui devrait être davantage pris en charge dans le cadre de situation didactique en classe (Jaubert, 2007). Ainsi, les élèves sont invités à rédiger (une partie de) leur texte, soit avec l'enseignant, soit en sous-groupes (rédaction collective), soit individuellement. Les textes serviront à illustrer comment ont été réinvesties les ressources qui viennent d'être élaborées. Pour ce faire, l'enseignant choisit des textes qu'il amènera ses élèves à évaluer. Ce travail permet l'énoncé de critères clairs et l'usage du métalangage approprié. C'est par contraste que l'on amène encore ici l'élève à observer les effets de l'emploi de divers procédés tels que nommer, caractériser, modaliser, citer, exemplifier, reformuler (MÉLS, 2004, 2011b) sur la qualité de la justification.

Enfin, le savoir visé doit pouvoir être intégré aux déjà-là (Bracke, 2004). L'enseignant dirige alors un retour sur la situation d'écriture qui vient d'être réalisée. Il demande aux élèves de verbaliser leur but, leur rapport avec le lecteur visé et leur représentation de ce lecteur. Il insiste ensuite sur les moyens utilisés pour élaborer leur justification, planifier l'écriture de leur texte, formuler leurs propos. Le recours à la terminologie appropriée sert encore à la construction d'outils et de critères. Ce dernier exercice sert à compléter l'identification des attributs essentiels de la justification en comparant les conduites, très nombreuses, qu'ils ont évoquées au départ avec la conduite discursive attendue en classe de français. Cette démarche permet alors 1- de faire remarquer les variations dans la conduite de justification en fonction des situations; 2- de développer chez les élèves la capacité à poser un regard critique sur leurs propos ainsi que sur leurs

manières de justifier en fonction des situations; 3- de se construire des connaissances de la langue et des discours et des critères de qualité de manière à mieux s'adapter aux diverses situations et plus particulièrement à porter attention aux contraintes plus formelles posées en classe de FLEns.

C'est donc bien d'une approche axée sur la pluralité des pratiques langagières et des conduites de justifications dont il est question ici. Elle demande une stratégie didactique de comparaison entre des phénomènes langagiers et culturels (Candelier, 2008) connus des élèves et ceux dont on souhaite soutenir l'appropriation. Elle demande la réalisation de tâches variées et graduellement de plus en plus complexes. En effet, le processus de secondarisation ne peut faire l'économie des passages intermédiaires que demande l'appropriation langagière seconde (Bange, 2005). Il importe de proposer aux élèves des situations de prise de parole et d'écriture qui commandent différents genres, qui s'adressent à une diversité de destinataires plus ou moins connus, qui traitent de thèmes variés et qui font entrer en jeu divers RJ. Plus la diversité et la complexité des situations varieront, plus le rapport personnel à la justification, les tactiques d'élaboration de justifications et les postures appropriées aux situations pourront évoluer (Horneberger & Skilton-Sylvester, 2003).

CONCLUSION

La recherche qui vient d'être présentée portait sur l'apprentissage de l'écriture de justifications en classe de FLEns au 1^{er} cycle du secondaire québécois. Elle s'est intéressée plus exactement aux déjà-là relatifs à la justification qu'amènent avec eux, à leur entrée au secondaire, des élèves, considérés comme des locuteurs — scripteurs plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 2009). Elle a visé globalement à comprendre comment entrent en jeu ces déjà-là lors de l'apprentissage de l'écriture de justifications. Guidée par des intuitions autant que par une conception sociolinguistique et interactionniste du fonctionnement et de l'appropriation de la compétence langagière (Porquier & Py, 2004), ma démarche a mené à connaître les RJ partagés par des élèves plurilingues et à comprendre très précisément comment, du point de vue de ces élèves, entrent en jeu leur RPJ lors de pratiques scripturales de justifications en classe de FLEns. Ma démarche m'a fait faire un pas de plus en mettant en lumière comment cette entrée en jeu des RPJ par l'entremise des postures influence les manières d'élaborer des justifications à l'écrit. L'émergence du modèle de compréhension a enfin permis d'émettre des suggestions concrètes d'interventions didactiques visant l'apprentissage de l'écriture de justification en appui sur les déjà-là.

En didactique du français langue première, on a plutôt tendance à adopter une conception linguistique, voire structuraliste de ces objets. Certains didacticiens du domaine des langues suggèrent que si la didactique s'occupe effectivement de l'E-A des objets langagiers, il n'en demeure pas moins que ces objets entretiennent une relation avec les apprenants, relation à laquelle il faut incontestablement s'intéresser (Candelier, 2008 ; Coste, 2010 ; Moore, 2006). Delamotte et Penloup (2000) et Penloup (2003, 2005) ont contribué à promouvoir une didactique centrée davantage sur l'élève et ses pratiques. Elles se sont entre autres intéressées aux pratiques d'écriture d'élèves et ont réfléchi aux moyens didactiques d'en tenir compte. La présente recherche reprend cette stratégie de recherche et contribue, par ses résultats, à promouvoir une telle approche.

L'analyse a permis de dégager plus précisément plusieurs manières de connaître la justification (RJ) qui semble varier d'une situation à l'autre. Le RPJ de chaque élève s'avère donc pluriel, composite et évolutif : il n'est pas saisissable dans son unicité puisqu'il est lié aux situations qui en font apparaître, chacune, certains aspects conceptuels, affectifs, axiologiques en fonction de l'interprétation que chacun fait de ces situations. Les catégories qui ont été conceptualisées correspondent ainsi à des synthèses de parcelles de RPJ, synthèses qui permettent d'apprécier l'éventail des manières de connaître la justification présentes dans une classe donnée et de proposer un travail didactique sur celles-ci. L'analyse a d'autre part permis de décrire plusieurs tactiques servant à l'élaboration de justifications à l'écrit dans le cadre de tâches d'écriture. L'intégration des catégories de RJ et de tactiques d'élaboration de justifications a mené à comprendre que les capacités de contextualisation des élèves ainsi que les postures qu'ils adoptent alors semblent influencer la manière avec laquelle entre en jeu le RPJ d'un élève dans une situation donnée ainsi que les tactiques qu'il met en oeuvre. En comprenant mieux les mécanismes internes des liens entre le RPJ et l'élaboration d'une justification à l'écrit chez des élèves plurilingues, on peut émettre certaines propositions d'interventions didactiques permettant de travailler sur le RPJ des élèves par le biais du processus global de contextualisation, par exemple.

On savait déjà en didactique du français et plus largement en didactique des langues que les « rapports à » influencent les pratiques des élèves comme des enseignants (Barré-De Miniac, 2011; Chartrand & Blaser, 2008; Delcambre & Reuter, 2002a; Falardeau & Simard, 2007; Szajda-Boulanger, 2006). Chartrand et Blaser (2008) remettent d'ailleurs en question l'intérêt de poursuivre des recherches portant sur les liens entre « rapports à » et pratiques puisqu'il tombe sous le sens. Elles proposent plutôt de s'intéresser « aux moyens d'améliorer » (p. 123) les « rapports à ». La présente recherche montre que la recherche sur les « rapports à » reste très intéressante si elle vise à les désigner et à en dégager les attributs. En effet, elle a contribué à faire émerger d'autres manières d'appréhender la notion, d'autres perspectives pour la décrire et en comprendre l'influence, la construction, les répercussions. Ce travail contribue ainsi à poursuivre la conceptualisation de la notion

même de « rapport à ». La conception que je propose permet de l'utiliser différemment et d'éclairer certaines interactions avec d'autres notions proches : les postures et les tactiques notamment. Enfin, elle contribue, par une meilleure connaissance des RJ potentiellement présents en classe de FLEns, et de l'entrée en jeu des RPJ des élèves lors de l'apprentissage, à proposer des moyens didactiques pour améliorer les compétences scripturales des élèves. Pour ces raisons, je considère que cette recherche est tout à fait pertinente pour la didactique des langues et du FLEns et qu'elle contribue à la construction des savoirs et des outils méthodologiques du domaine.

Cette recherche se fonde globalement sur une épistémologie interactionniste et sociolinguistique (Dewey, 1947 ; Hymes, 1984). De tels fondements invitent à repositionner la didactique du français sous le chapeau de la didactique des langues et du plurilinguisme qui envisage 1- les langues non pas comme des objets extérieurs et indépendants des locuteurs, mais plutôt comme des phénomènes évolutifs, variables et incarnés ; 2- les apprenants comme des acteurs sociaux dont les trajectoires de vie ont modelé les répertoires langagiers et la maîtrise des conduites qu'ils utilisent ; 3- l'enseignement comme le moyen d'élargir le pouvoir d'action des apprenants en favorisant le développement de leur compétence langagière définie, dans la perspective plurilinguiste, comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. v). En tout état de cause, l'école, en tant que lieu de construction de savoirs, de chemin d'accès à la vie démocratique et à sa participation active, est censée se donner des finalités éducatives appuyées entre autres sur les pratiques sociales dont on veut doter les apprenants d'un pouvoir de réalisation (Puren, 2006). En ce sens, la classe de FLEns devrait guider une appropriation seconde et critique de pratiques langagières issues des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), en particulier les pratiques de justification et d'argumentation, qui sont utiles pour apprendre, communiquer et développer son pouvoir d'action à l'école et dans d'autres sphères de la vie des élèves. Cette recherche, en raison des fondements

épistémologiques dans lesquels elle s'inscrit et des propositions didactiques qu'elle émet, contribue à proposer une nouvelle problématique de recherche en enseignement – apprentissage du français à l'école secondaire québécoise, problématique qui s'intéresse à la pluralité des phénomènes langagiers, à leur variabilité et à celles des niveaux de maîtrise langagière des élèves plurilingues comme autant d'appui pour apprendre.

S'il y a bien des apports, la recherche montre aussi ses limites. En premier lieu, la recherche s'étant déroulée en contexte écologique, elle porte sur un nombre très limité d'élèves et de classes, ce qui ne peut en assurer le caractère généralisable. Aussi, la problématique ayant circonscrit l'étude au 1^{er} cycle du secondaire et s'étant intéressée à un milieu très diversifié sur les plans linguistique et culturel, il serait hasardeux de conclure que les résultats valent pour d'autres milieux. Un élargissement de la problématique à des milieux francophones du secondaire, puis du 3^e cycle du primaire ou du 2^e cycle du secondaire me semble intéressant pour dépasser cette limite. Cet élargissement permettrait également d'éclairer les données actuelles d'une autre manière et de faire ressortir des spécificités attribuables à divers publics d'apprenants le cas échéant. Il permettrait également d'envisager l'apprentissage de la justification selon la problématique du passage primaire – secondaire et du 1^{er} au 2^e cycle du secondaire.

Les questions de recherche et le traitement des données n'ont pas conduit à l'analyse des textes produits par les élèves, ceux-ci n'ayant servi qu'à trianguler les résultats d'analyse. Par conséquent, je ne suis pas en mesure de montrer les conséquences des phénomènes modélisés sur les productions des élèves et sur leur niveau de maîtrise des aspects discursifs, textuels et linguistiques de textes justificatifs. Également, j'ai centré ma recherche sur la justification à visée argumentative (excluant d'emblée l'étude de la justification de raisonnements grammaticaux) et uniquement sur des conduites de justification explicitées par les élèves, alors que d'autres situations sollicitent potentiellement des conduites de justification et font entrer en jeu d'autres RJ. Aborder la question de l'apprentissage des conduites justificatives à visée démonstrative liées à la résolution de problèmes grammaticaux et à des tâches de compréhension et d'interprétation

en lecture permettrait d'obtenir un portrait plus complet des RJ des élèves du 1^{er} cycle du secondaire dans leur aspect plus scolaire et d'investiguer plus à fond l'appropriation de la fonction strictement épistémique de la justification. Deux perspectives de recherche s'ouvrent donc : une première pourrait porter sur les liens entre les RPJ, les postures et les tactiques adoptés par les élèves et les textes qu'ils produisent effectivement. La seconde pourrait porter sur d'autres situations scolaires, orales et écrites, qui impliquent la justification telle que les situations didactiques spécifiquement grammaticales ou au sein desquelles on se sert de la justification pour apprendre.

Il en va de même pour les données qui concernent les situations didactiques observées. Comme l'analyse n'a pas investi explicitement le lien entre l'enseignement reçu et l'apprentissage effectué, je ne suis pas non plus en mesure de montrer les retombées des dispositifs effectivement mis en place par ces enseignants sur les phénomènes modélisés, ni sur les performances des élèves. Une recherche portant sur l'influence de dispositifs didactiques issus de cette recherche ou sur les dispositifs utilisés par des enseignants pourrait répondre à ces limites. Spécifiquement, une recherche sur la transposition didactique de ce savoir, partant du savoir savant, puis du savoir à enseigner, puis effectivement enseigné pourrait me permettre d'établir le relai avec la recherche actuelle qui, de mon point de vue, porte spécifiquement sur une partie du savoir de justification effectivement appris. Enfin, la mise en place d'une recherche collaborative afin de développer, avec des enseignants, des dispositifs d'interventions didactiques adaptés à ce savoir, à la réalité de la classe et qui viserait le développement de compétences professionnelles ciblées pourrait s'avérer utile pour dépasser la limite de la présente recherche qui a fait plus ou moins l'impasse sur un pareil développement.

Un véritable programme de recherche pourrait ainsi se mettre en place pour dépasser les limites de cette recherche et, surtout, pour poursuivre la théorisation que je viens de présenter. Aussi embryonnaire qu'elle puisse être, cette théorisation n'en présente pas moins beaucoup d'intérêt pour la didactique. Le pari que j'ai fait de m'intéresser au point de vue subjectif des élèves eux-mêmes a, à mon avis, tout à fait bien servi les

objectifs de cette recherche. C'est donc encore avec un parti pris pour les élèves et en revendiquant, cette fois, les biais qui sont les miens (liés à mes convictions profondes, à une volonté de donner une voix aux élèves et à un désir de révéler la richesse de leurs capacités), en adoptant toujours une posture de recherche qualitative – compréhensive et une démarche empiriquement ancrée que je poursuivrai, dans d'autres cadres, la théorisation que je viens d'amorcer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1996). L'argumentation dans le dialogue. *Langue française*, 112(1), 31-49.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29(1), 1-32.
- Apothéloz, D., & Brandt, P.-Y. (1992). Relation d'étayage : Justification et/ou explication? *Travaux du Centre de recherches sémiotiques*, 60, 55-88.
- Atkinson, D., & Connor, U. (2008). Multilingual Writing Development. Dans C. Bazerman (dir.), *Handbook of Research Writing* (p. 515-532). New-York: Erlbaum.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children : Exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 299-317.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bakhtine, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1-2, 6-21.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2001). De l'école au lycée: liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture? *Repères*, 23, 93-110.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 107-120.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire en atelier d'écriture : pourquoi et comment? Dans J. Foucault (dir.), *Ateliers d'écriture : Journée d'étude de Lomé (Togo)* (p. 33-52). Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S. G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : Apports et limites de la notion de rapport à l'écrit*. (p. 11-23). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture: une notion heuristique ou un nouveau concept? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 175-194). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

- Bautier, É. (1998). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissage différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113/114, 41-54.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Beacco, J.-C. (2002). Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues. Dans V. Castellotti & B. Py (dir.), *La notion de compétence en langue : Notions en questions* (p. 105-113). Lyon: ENS Éditions.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-accompagnateur: une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, Hors-série(3)*, 44-58.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Credif.
- Blanchet, P. (2007). Quels «linguistes» parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. Dans P. Blanchet, L.-J. Calvet & D. de Robillard (dir.), *Un siècle après Saussure: la linguistique en question* (p. 229-294). Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2009). "Contextualisation didactique", de quoi parle-t-on? *Le français à l'université*. Repéré à <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf>
- Borde, F. (2009). Psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 79, Repéré à <http://www.expliciter.fr>.
- Borel, M.-J. (1981). Donner des raisons. Un genre de discours : l'explication. *Revue européenne de sciences sociales*, 19(56), 37-68.
- Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. Dans A. Presseau & M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 77-106). Sainte-Foy: Presses de l'université Laval.
- Brandt, P.-Y. (1992). Les organisations raisonnées: Justifier, argumenter, étayer... *Travaux du Centre de recherches sémiotiques*, 60, 89-103.
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif écrit. *Revue française de pédagogie*, 90, 31-41.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio*, 3(3), 149-159.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser - parler - apprendre. *Langage et Pratiques*, 37, 29-39.
- Bulea, E., & Bronckart, J. P. (2005). Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). Dans J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences?* (p. 193-227). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Bulea, E., & Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 85-110). Bruxelles: De Boeck.
- Buty, C., & Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences : du débat à l'apprentissage*. Lyon: INRP.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe*. Paris: Didier.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence? Dans V. Castellotti & B. Py (dir.), *La notion de compétence en langue* (p. 9-18). Lyon: ENS Éditions.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle? Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 183-203). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Chandrasegaran, A. (2008). NNS Students' Arguments in English: Observations in Formal and Informal Contexts. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 237-254.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris: Fabert.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois: Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Québec: Les publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 107-127). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec: Didactica.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris: Éditions Fabert.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.
- Coirier, P., & Golder, C. (1993). Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 169-181.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal au 30 septembre 2011*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2009). *Plan stratégique 2010-2014*. Saint-Laurent: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : cross-cultural aspects of second-language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.
- Cordeiro, G., & Ronveaux, C. (2009). Recueil et traitement des données. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 83-100). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. Dans V. Castellotti & B. Py (dir.), *La notion de compétence en langue* (p. 115-123). Lyon: ENS Éditions.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cleverdon: Multilingual Matters.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dabène, M. (2005). Quels repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (p. 15-34). Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J. M., & Gérard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(3), 28-42.

- de Pietro, J. F., Énard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1997). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.
- de Robillard, D. (2007). La linguistique autrement: altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité: en attendant que le Titanic ne coule pas. Dans P. Blanchet, L.-J. Calvet & D. de Robillard (dir.), *Un siècle après Saussure: La linguistique en question* (p. 81-228). Paris: L'Harmattan.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., & Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delamotte, R., & Penloup, M.-C. (2000). Le passage à l'écriture. Dans R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro & M.-C. Penloup (dir.), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs* (p. 11-105). Paris: Presses universitaires de France.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002a). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise: première approche. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 29, 7-27.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002b). Texte de présentation. *Pratiques*, 113-114, 2-6.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris: Didier.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal: Gaëtan Morin.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 361-390). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris: Éditions Bourrelrier et cie.
- Dezutter, O., & Doré, T. (2004, 26 au 28 août). *Écrire pour réfléchir sur sa pratique: état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement*. Communication présentée 9e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Dezutter, O., & Doré, T. (2006). Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexivité professionnelle? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle? Actes du 71e colloque de l'Acfas*. (p. 69-85). Montréal: ACFAS.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives : étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.

- Dolz, J., & Bronckart, J. P. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Genève: De Boeck.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Université de Genève: De Boeck.
- Dove, I.-J. (2009). Towards a Theory of Mathematical Argument. *Found Sciences*, 14, 137-152.
- Dufour, M. (2008). *Argumenter : cours de logique informelle*. Paris: Armand Colin.
- Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of Justification in Disputes With Mother and Sibling. *Developmental Psychology*, 23(6), 791-798.
- Duval, R. (1992). Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive? *Petit x*, 31, 37-61.
- Falardeau, É., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1-24.
- Fasel-Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. (Université de Neuchâtel, Neuchâtel).
- Felton, M. K., & Herko, S. (2004). From Dialogue to Two-Sided Argument: Scaffolding Adolescents' Persuasive Writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(8), 672-683.
- Fondeville, B., & Preteur, Y. (2003). Apprentissage et développement dans la conduite d'argumentation écrite chez des lycéens : une approche dialogique : Apprentissage, activité, développement. *Pratiques psychologiques*, 1, 77-87.
- Forget, M.-H. (2012). Apprendre à justifier ses propos au secondaire: quels savoirs enseigner, quelle progression proposer? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (p. 177-191). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Forget, M.-H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme*, 1, 72-83.
- Forget, M.-H., & Sabatier, C. (2014). Contextes et enseignement du et en français au Canada. Dans M. Rispaïl & J.-F. de Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (p. 97-111). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Gadet, F., & Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français d'aujourd'hui*, 162(3), 21-27.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité? Dans J. David & S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 105-130). Paris: Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.

- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/116, 37-50.
- Gather-Thurley, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 3, 13-30.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.
- Goetz, P.-J., & Shatz, M. (1999). When and How Peers Give Reasons: Justifications in the Talk of Middle School Children. *Journal of child language*, 26(3), 721-748.
- Golder, C. (1992a). Argumenter : de la justification à la négociation. *Archives de psychologie*, 60(232), 3-24.
- Golder, C. (1992b). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46(1-2), 99-112.
- Golder, C. (1992c). Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. *Pratiques*, 73, 119-125.
- Golder, C. (1992d). Production of Elaborated Argumentative Discourse: The Role of Cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 7(1), 51-59.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Golder, C., Favart, M., & Vigner, G. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de linguistique appliquée*, 130, 187-209.
- Gombert, A. (1998). *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse défendue*. (Université de Provence, Aix-en-Provence).
- Gombert, A. (2003). Comment faciliter l'argumentation au primaire. Dans E. Peyronnet (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages* (p. 263-274). Bruxelles: De Boeck.
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. Dans D.-K. Detterman & R.-J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (p. 99-167). Westport: Ablex.
- Grize, J.-B. (1981). Logique naturelle et explication. *Revue européenne des sciences sociales*, 19(56), 7-14.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : Approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101, 20-32.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. New-York: Cambridge University Press.
- Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. Dans N. Hornberger (dir.), *Continua of*

- Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Setting* (p. 35-67). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D.-H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal: Gaëtan Morin.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 31, 173-195.
- Jonassen, D., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Educational Technology Research & Development*, 58(4), 439-457.
- Kaplan, R. B. (1967). Contrastive Rhetoric and the Teaching of Composition. *TESOL Quarterly*, 1(4), 10-16.
- Kaplan, R. B. (1990). Writing in a Multilingual/Multicultural Context: What's Contrastive about Contrastive Rhetoric? *Writing Instructor*, 10(1), 7-18.
- Karsenti, T., & Savoie Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kern, R., & Liddicoat, A. (2008). Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans C.-J. Kramsch, D. Lévy & G. Zarate (dir.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 27-33). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Kyratzis, A., Shuqum-Ross, T., & Koymen-Bahar, S. (2010). Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development. *Journal of Child Language*, 37, 115-144.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Armand Collin/Nathan.
- Lantolf, J. (2002). Sociocultural theory and second language acquisition. Dans R.-B. Kaplan & W. Grabe (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (p. 104-169). Oxford: Oxford University press.
- Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Montréal: Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal: Gaëtan Morin.

- Laperrière, A. (2008). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lefrançois, P. (2001). le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(2), 223-245.
- Leplin, J. (2009). *A theory of epistemic justification*. Paris: Springer Verlag.
- Liu, J. (2005). Rhetorical Education through Writing Instruction across Cultures: A Comparative Analysis of Select Online Instructional Materials on Argumentative Writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 1-18.
- Liu, J. (2008). The Generic and Rhetorical Structures of Expositions in English by Chinese Ethnic Minorities: A Perspective from Intracultural Contrastive Rhetoric. *Language & Intercultural Communication*, 8(1), 2-20.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Marin, B. (2007). Culture écrite, culture orale: des ressources spécifiques. *La linguistique*, 43(2), 105-122.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinez, C. (2000). *Accéder à l'expérience subjective du vécu d'action, à l'aide des techniques d'explicitation*. Communication présenté Colloque du GREX : les recherches en intervention, Grenoble, décembre 2000. Repéré à www.expliciter.fr
- Masseron, C. (2003). Conseiller un film d'horreur... justifications et jugements de valeur dans quelques copies de secondes. *Pratiques*, 117-118, 219-240.
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie: théorie de l'explicitation. *Expliciter.fr*, 77. Repéré à <http://www.expliciter.fr>.
- Maurel, M., & Vermersch, P. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Maurice, J. J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie*, 114(1), 85-96.
- Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant: une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.
- McNeill, K. (2008). Teacher's Use of Curriculum to Support Students in Writing Scientific Arguments to Explains Phenomena. *Science Education*, 93, 233-268.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris: Didier Érudition.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise préscolaire et primaire : français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008a). Admissibilité à l'enseignement en anglais. Repéré le www.mels.gouv.q.ca

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008b). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008c). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire*. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009a). *Épreuve obligatoire, Français, fin du 1er cycle secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009b). *Programme d'Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009c). *Programme de formation de l'école québécois : Français, langue d'enseignement, secondaire 2e cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011a). *Indices de défavorisation 2011-2012*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011b). *La progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme de français : enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Statistiques sur la présence au Québec de l'immigration récente*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-etablis-immigrants.html>
- Mondada, L., & Pekarek, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Repéré à <http://aile.revues.org>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction-French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M., & Masinda, M. (2008). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexion pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 19-40). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Mucchielli, A. (Dir.) (2011). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration. *L'argumentation en dialogues* 112, 67-87.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*, 39, 12-47.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de recherche*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pedemonte, B. (2002). *Étude didactique et cognitive des rapports de l'argumentation et de la démonstration dans l'apprentissage des mathématiques*. (Université Joseph-Fournier et Université de Genova, Grenoble et Genova).
- Pekarek, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J. P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (p. 41-68). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Penloup, M.-C. (2005). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 81-104). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées: approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon: INRP.
- Penloup, M.-C., Chabanois, M., & Joannidès, R. (2011). la posture: effet de mode ou concept pour la didactique du français? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Perelman, C. (1961). Jugements de valeur, justification et argumentation. *Revue internationale de philosophie*, 58(4), 45-55.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser des connaissances? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1992). Rédaction de textes : Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 26(106), 106-125.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier.
- Puren, C. (2006). Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée les langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle. Dans L. Collès, J.-L. Dufays & F. Thyron (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (p. 27-40). Cortil-Wodon: E. M. E.

- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2001). La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture: problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delacambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y., & Penloup, M.-C. (2001). Présentation. Dans Y. Reuter & M.-C. Penloup (dir.), *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves* (p. 3-8). Paris: INRP.
- Riess, W., & Mischo, C. (2010). Promoting Systems Thinking through Biology Lessons. *International Journal of Science Education*, 32(6), 705-725.
- Rix, G., & Biache, M. J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif: une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dans D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (p. 105-126). Berne: Peter Lang.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in Applied Psycholinguistics : Reading, writing and language learning* (p. 142-175). Cambridge: CUP.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1989). La conception vygotkienne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée*, 73, 107-117.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simonneaux, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23(9), 903-927.
- Szajda-Boulanger, L. (2006). Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de Segpa. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 83-92.
- Takagaki, Y. (2002). *La logique française est-elle universelle? Études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques*. Communication présenté Association thaïlandaise des professeurs de français, Bangkok.
- Takagaki, Y. (2009). La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive: analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs. Dans S. Dreyer & R. Juan (dir.), *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie Pacifique: spécificités et interrogations* (p. 361-378). Paris: L'Harmattan.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Thyrion, F. (2006). Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE. Dans L. Collès, J.-L. Dufays & F. Thyrion (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (p. 85-106). Cortil-Wodon: E.M.E.
- Tozzi, M. (2004). Débat scolaire: les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma*, 23, 49-57.
- Uysal, H. H. (2008). Tracing the culture behind writing: Rhetorical patterns and bidirectional transfer in L1 and L2 essays of Turkish writers in relation to educational context. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 183-207.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1996). *La nouvelle dialectique*. Paris: Editions Kimé.
- Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional Changes in Early Child Language: The Appearance of References to the Past and of Explanations. *Journal of Child Language*, 22(3), 557-581.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Vygotski, L.-S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wasim, N. (2007). Undergraduates and the Development of Argument. *Education Review*, 4(3), 31-38.
- Weisser, M., Masclat, E., & Remigy, M.-J. (2003). Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences : Expérience menée au cycle 3. *Aster*, 37, 17-52.
- Yang, F.-Y., & Tsai, C.-C. (2010). Reasoning about science-related uncertain issues and epistemological perspectives among children. *Instructional Science*, 38, 325-354.
- Zakhartchouk, J. M. (2001). Justifiez, expliquez. *Pratiques*, 111-112, 179-188.
- Zimmerman, R. (2000). L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical finding. *Learning and Instruction*, 10, 73-99.

