

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ALAIN LAVOIE

D'OBJETS DE L'ORAL À OUTILS POUR L'ÉCRIT : EXPÉRIMENTATION D'UNE
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE GENRE COURRIEL DANS LE CADRE D'UNE
APPROCHE INTÉGRÉE EN FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

DÉCEMBRE 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde.

L. Wittgenstein

REMERCIEMENTS

Il m’importe d’abord de remercier tout particulièrement Christian Dumais, mon directeur de recherche, pour avoir accepté en toute confiance, un jour de tempête hivernale, de prendre sous son aile l’inconnu que j’étais alors et de m’accompagner – tant virtuellement que dans la réalité – dans le projet de recherche complexe que je lui proposais. Merci chaleureusement de tes conseils, de tes patientes et nombreuses relectures et de ta disponibilité à travers tes responsabilités et ton horaire pourtant chargé.

J’en profite, au passage, pour remercier la direction du département des sciences de l’Éducation de l’Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et le Comité des programmes de m’avoir autorisé à faire une maîtrise entièrement à distance. De même, je tiens à remercier les ressources concernées de mon centre de services scolaire d’avoir accepté l’expérimentation au sein d’une de leurs écoles.

Merci également aux autres membres du comité évaluateur, Emmanuelle Soucy, de l’UQTR, et Stéphane Colognesi, de l’Université catholique de Louvain, qui ont accordé de leur précieux temps à l’évaluation du mémoire et qui m’ont ainsi apporté de judicieux conseils riches de leur grande expertise. Merci par ailleurs au CRIFPE-UQTR pour les deux bourses qui m’ont été octroyées durant mon parcours en tant qu’étudiant de maîtrise à temps partiel.

Merci maman de m’avoir fait comprendre l’importance de l’école et d’avoir été un exemple de courage et de persévérance devant les difficultés.

Plus que tout, un immense merci à toi, Brigitte, pour les encouragements que tu m'as apportés, tant dans ton appui pour mon intérêt pour la maîtrise que dans ta patience pour les exigences d'un tel parcours à travers nos carrières à temps plein. Ce parcours, tu en connaissais déjà toi-même les particularités et les enjeux, merci de m'avoir fait bénéficier de ton expérience. Merci par-dessus tout de faire partie de ma vie. Souhaitons avoir transmis à nos filles, Mélanie et Lauriane, le même goût pour la connaissance et le travail méticuleux.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES FIGURES | xii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xii |
| RÉSUMÉ..... | xiii |
| ABSTRACT | xiv |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1 L'oral dans le système scolaire..... | 3 |
| 1.2 L'oral et l'écrit en didactique : opposition ou intégration? | 5 |
| 1.3 Des objets en commun | 7 |
| 1.4 L'oral comme outil d'enseignement-apprentissage de l'écrit en contexte de communication médiée par ordinateur (CMO) | 10 |
| 1.5 L'enseignement du genre courriel à partir d'objets de l'oral | 12 |
| 1.6 La question de recherche..... | 14 |
| CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL | 17 |
| 2.1 L'approche intégrée | 17 |
| 2.2 L'oral | 19 |
| 2.2.1 Les objets de l'oral | 19 |
| 2.2.1.1 La prosodie..... | 20 |
| 2.2.1.1.1 L'intonation..... | 21 |
| 2.2.1.1.2 La pause. | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.1.2 Le type communicationnel | 23 |
| 2.2.1.2.1 L'intention de communication | 23 |
| 2.2.1.2.2 L'acte de parole..... | 24 |
| 2.2.1.2.3 Le registre de langue | 24 |
| 2.2.1.2.4 La prise en compte des destinataires..... | 25 |
| 2.2.2 L'oralité..... | 26 |
| 2.2.2.1 L'oralité dans l'écriture..... | 27 |
| 2.2.2.1.1 L'oralité et la ponctuation. | 28 |
| 2.2.2.1.2 L'oralité et les segments prosodiques. | 29 |
| 2.2.2.2 Une définition de l'oralité | 29 |
| 2.3 Les approches didactiques de l'oral | 30 |
| 2.3.1 L'approche didactique de l'oral pragmatique..... | 30 |
| 2.3.2 L'approche didactique de l'oral par les genres | 32 |
| 2.3.2.1 Le courriel comme genre | 33 |
| 2.4 La littératie numérique | 35 |
| 2.4.1 L'écriture d'un texte numérique | 37 |
| 2.5 Les modèles et séquences didactiques | 37 |
| 2.5.1 Le modèle didactique du genre de Dolz et Schneuwly..... | 38 |
| 2.5.2 La séquence d'enseignement de Lafontaine | 38 |
| 2.5.2.1 L'atelier formatif..... | 40 |
| 2.5.2.2 L'atelier formatif comme activité de structuration | 42 |
| 2.6 L'évaluation | 44 |
| 2.6.1 Les éléments à considérer lors de l'évaluation de l'oral | 45 |
| 2.6.2 Les éléments à considérer lors de l'évaluation de l'écrit | 45 |
| 2.7 Les objectifs de la recherche | 46 |
| CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE | 47 |
| 3.1 Le cadre de la recherche | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 L'échantillonnage des participants..... | 49 |
| 3.3 Les outils de collecte de données | 51 |
| 3.3.1 Le journal de bord | 52 |
| 3.3.1.1 Les limites de l'outil journal de bord | 53 |
| 3.3.1.2 La structure de journal de bord retenue | 53 |
| 3.3.2 La grille d'observation..... | 54 |
| 3.3.2.1 Les limites de l'outil grille d'observation | 55 |
| 3.3.2.2 La structure de grille d'observation retenue | 55 |
| 3.3.3 La fiche de réflexion métacognitive | 56 |
| 3.3.3.1 Les limites de la fiche de réflexion métacognitive utilisée comme outil..... | 56 |
| 3.3.3.2 Le modèle de fiche de réflexion métacognitive retenu | 57 |
| 3.3.4 La grille d'évaluation critériée..... | 58 |
| 3.3.4.1 Les critères d'une grille d'évaluation..... | 58 |
| 3.3.4.2 Les limites de l'outil grille d'évaluation critériée | 59 |
| 3.3.4.3 La grille d'évaluation critériée utilisée pour l'étude | 60 |
| 3.3.5 L'entrevue semi-dirigée | 60 |
| 3.3.5.1 Les limites de l'outil entrevue semi-dirigée | 61 |
| 3.3.5.2 Le déroulement des entrevues semi-dirigées | 61 |
| 3.4 Le déroulement de l'expérimentation | 62 |
| 3.4.1 Le projet de communication | 63 |
| 3.4.2 La production initiale | 65 |
| 3.4.2.1 La préparation de la production initiale | 66 |
| 3.4.2.2 La détermination des objets d'enseignement-apprentissage de la séquence didactique | 67 |
| 3.4.3 Les objets retenus pour les ateliers formatifs de la séquence didactique..... | 67 |
| 3.4.3.1 Les objets du volet pragmatique | 68 |
| 3.4.3.1.1 Le genre courriel | 69 |
| 3.4.3.1.2 La prise en compte des destinataires..... | 69 |
| 3.4.3.1.3 L'acte de parole « faire une demande » | 69 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4.3.2 L'objet du volet structural | 70 |
| 3.4.3.2.1 L'intonation et sa représentation à l'écrit..... | 70 |
| 3.4.3.3 La constitution d'un recueil de référentiels..... | 71 |
| 3.4.3.4 Les activités de réflexion supplémentaires | 72 |
| 3.4.3.4.1 L'activité de réflexion sur la sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit. | 72 |
| 3.4.3.4.2 L'activité de réflexion sur la familiarisation avec le vouvoiement..... | 72 |
| 3.4.4 L'activité de synthèse (répétition générale) | 73 |
| 3.4.4.1 Déroulement de l'activité de synthèse (répétition générale) et autoévaluation par les élèves | 73 |
| 3.4.4.2 Calibrage de la grille critériée | 74 |
| 3.4.5 La production finale..... | 75 |
| 3.4.5.1 Le déroulement de l'évaluation avec la grille critériée | 75 |
| 3.5 L'analyse des données..... | 76 |
| CHAPITRE IV : RÉSULTATS | 78 |
| 4.1 Les résultats du déroulement de la séquence didactique basée sur une approche intégrée | 79 |
| 4.1.1 Les observations concernant la production initiale | 79 |
| 4.1.1.1 L'activité de réflexion sur la sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit | 82 |
| 4.1.2 Les résultats des ateliers formatifs de la séquence didactique..... | 83 |
| 4.1.2.1 Les résultats de l'atelier formatif sur le genre courriel | 83 |
| 4.1.2.1.1 Les observations générales sur le déroulement de l'atelier formatif de structuration « Le genre courriel » | 83 |
| 4.1.2.1.2 Les ajustements en cours d'atelier | 84 |
| 4.1.2.1.3 Le retour par les élèves sur l'atelier formatif de structuration concernant l'objet « le genre courriel » | 85 |
| 4.1.2.2 Les résultats de l'atelier formatif sur la prise en compte des destinataires.. | 86 |
| 4.1.2.2.1 Les observations générales sur le déroulement de l'atelier formatif de structuration « La prise en compte des destinataires »..... | 87 |
| 4.1.2.2.2 Les ajustements en cours d'atelier | 88 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.2.2.3 Le retour par les élèves sur l’atelier formatif de structuration concernant l’objet « Prise en compte des destinataires » | 88 |
| 4.1.2.3 Les résultats de l’atelier formatif sur l’acte de parole « faire une demande » | 91 |
| 4.1.2.3.1 Les observations générales sur le déroulement de l’atelier formatif de structuration « L’acte de parole “faire une demande” » | 91 |
| 4.1.2.3.2 Les ajustements en cours d’atelier | 92 |
| 4.1.2.3.3 Le retour par les élèves sur l’atelier formatif de structuration concernant l’objet « L’acte de parole “faire une demande” » | 93 |
| 4.1.2.4 Les résultats de l’atelier formatif l’intonation et sa représentation à l’écrit | 95 |
| 4.1.2.4.1 Le déroulement de l’atelier formatif de structuration « L’intonation et sa représentation dans l’écrit » | 95 |
| 4.1.2.4.2 Les ajustements en cours d’atelier | 96 |
| 4.1.2.4.3 Le retour par les élèves sur l’atelier formatif de structuration concernant l’objet « L’intonation et sa représentation dans l’écrit » | 97 |
| 4.1.3 Les résultats de l’activité de synthèse (répétition générale) | 101 |
| 4.1.3.1 Les observations générales sur l’activité de synthèse (répétition générale) | 101 |
| 4.1.3.2 Calibrage de la grille d’évaluation critériée | 102 |
| 4.1.3.3 L’autoévaluation des participants ayant consenti à l’étude | 103 |
| 4.1.4 La production finale | 104 |
| 4.1.4.1 Les observations générales sur la production finale | 104 |
| 4.2 L’influence de la séquence didactique et les catégories issues des données | 105 |
| 4.2.1 Présentation comparative des évaluations de la production initiale et de la production finale | 106 |
| 4.2.1.1 Le genre courriel | 106 |
| 4.2.1.2 La prise en compte des destinataires | 107 |
| 4.2.1.3 L’acte de parole « faire une demande » | 108 |
| 4.2.1.4 L’intonation et sa représentation à l’écrit | 110 |
| 4.2.1.5 Progression globale des participants à la fin de la séquence didactique. | 111 |
| 4.2.2 Description thématique..... | 112 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2.1 La perception des élèves | 112 |
| 4.2.2.1.1 Les éléments vus comme négatifs chez les participants | 113 |
| 4.2.2.1.2 Les éléments vus comme positifs chez les participants | 114 |
| 4.2.2.2 Le recueil de référentiels..... | 115 |
| 4.2.2.3 L'oral et l'écrit | 116 |
| 4.2.2.4 La réception d'un message..... | 118 |
| 4.3 La réponse à la question de recherche | 118 |
| CHAPITRE V : DISCUSSION | 120 |
| 5.1 La mise en œuvre de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français | 121 |
| 5.1.1 Les éléments concordant avec la recherche | 121 |
| 5.1.2 Les avancées en lien avec la recherche | 124 |
| 5.1.3 Les éléments ne concordant pas avec la recherche | 127 |
| 5.1.4 Les éléments n'ayant pas pu être vérifiés | 130 |
| 5.2 L'influence de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français | 131 |
| 5.2.1 L'influence sur la littératie numérique | 131 |
| 5.2.2 L'influence de la séquence didactique sur la sensibilisation à l'<i>oralité</i> | 132 |
| 5.2.3 De l'<i>oral</i> vers l'<i>écrit</i> | 134 |
| 5.2.3.1 L'influence de chacun des objets de l' <i>oral</i> sur l' <i>écriture</i> | 135 |
| 5.2.4 L'influence de l'enseignement d'un genre de l'<i>écrit</i> à caractère conversationnel comme le courriel sur les apprentissages | 138 |
| 5.2.5 L'influence de la séquence sur la réception d'un message | 139 |
| 5.3 Les limites de la recherche..... | 139 |
| 5.4 Les retombées de la recherche | 141 |
| 5.4.1 Les retombées en didactiques..... | 141 |
| 5.4.2 Les retombées pratiques | 142 |
| 5.5 Les perspectives de recherche | 143 |

| | |
|---|------------|
| CONCLUSION..... | 145 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 149 |
| ANNEXES..... | 166 |
| Annexe 1 : Les compétences langagières à l'oral..... | 166 |
| Annexe 2 : Typologie des objets de l'oral (Dumais, 2016) | 167 |
| Annexe 3 : Schéma de la communication (d'après Jakobson) | 168 |
| Annexe 4 : Étapes d'un atelier formatif | 169 |
| Annexe 5 : Certificat d'éthique en recherche et formulaire de consentement | 170 |
| Annexe 6 : Page type du journal de bord..... | 176 |
| Annexe 7 : Grille d'observation de la production initiale | 177 |
| Annexe 8 : Grille d'évaluation critériée et protocole d'utilisation | 178 |
| Annexe 9 : Guide de l'entrevue semi-dirigée | 180 |
| Annexe 10 : Tâche de la production initiale | 182 |
| Annexe 11 : Tâche de la production finale..... | 183 |
| Annexe 12 : Page-type du référentiel..... | 184 |
| Annexe 13 : Fiche de réflexion métacognitive sur le genre courriel..... | 185 |
| Annexe 14 : Fiche de réflexion métacognitive sur la prise en compte des destinataires | 186 |
| Annexe 15 : Fiche de réflexion métacognitive sur l'acte de parole « faire une demande » | 187 |
| Annexe 16 : Fiche de réflexion métacognitive sur l'intonation et sa représentation à l'écrit..... | 188 |
| Annexe 17 : Fiche d'autoévaluation de la pratique générale | 189 |
| Annexe 18 : Atelier formatif de structuration sur le genre <i>courriel</i> | 190 |

| | |
|---|------------|
| Annexe 19 : Atelier formatif de structuration sur <i>la prise en compte des destinataires</i> | 194 |
| Annexe 20 : Atelier formatif de structuration sur <i>l'acte de parole « faire une demande »</i> | 197 |
| Annexe 21 : Atelier formatif de structuration sur <i>l'intonation et sa représentation à l'écrit</i> (version adaptée après le premier groupe d'expérimentation) | 202 |
| Annexe 22 : Exemples de pages du tableau d'analyse de contenu (p. 4 et 5)..... | 207 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 2.1 : Schéma d'une séquence didactique (Dolz et Gagnon, 2008)..... | 38 |
| Figure 2.2 : Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (Messier (2007), citée dans Dumais (2008))..... | 39 |
| Figure 2.3 : Séquence didactique basée sur une approche intégrée projetée pour l'expérimentation. | 43 |
| Figure 5.1 : Schéma révisé de l'expérimentation de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français..... | 127 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 3.1 : Profil des participants ayant consenti à l'étude..... | 50 |
| Tableau 3.2 : Déroulement de la séquence didactique | 63 |
| Tableau 4.1: Observations ayant résulté des productions initiales des participants (E1 à E8) à l'expérimentation..... | 80 |
| Tableau 4.2 : Différences entre l'oral et l'écrit en fonction de thèmes..... | 82 |
| Tableau 4.3 : Réponses à la question d'entrevue sur le lien entre l'intonation et sa représentation à l'écrit..... | 99 |
| Tableau 4.4 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet <i>genre courriel</i> | 106 |
| Tableau 4.5 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet <i>prise en compte des destinataires</i> | 108 |
| Tableau 4.6 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet <i>acte de parole « faire une demande »</i> | 109 |
| Tableau 4.7 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet <i>représentation de l'intonation à l'écrit</i> | 110 |
| Tableau 4.8 : Représentation globale des résultats pour l'ensemble des objets de la séquence didactique | 111 |

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une expérimentation en classe de *français langue d'enseignement* de deuxième secondaire, une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français a été élaborée et administrée afin d'enseigner une communication médiée par ordinateur, le genre courriel, à partir d'objets d'enseignement-apprentissage pragmatiques et structuraux de l'oral pouvant être communs à l'écrit, en les réinvestissant comme outils de manière à servir la compétence à écrire.

Cette expérimentation qualitative visait à décrire la séquence didactique et son expérimentation, et à rendre compte de son influence sur la rédaction d'un courriel de demande, notamment en lien avec la réflexion sur la représentation d'une certaine « sonorité » à l'écrit. La recherche a défini par le fait même le concept d'*oralité* de façon opérationnelle.

Les résultats de l'expérimentation ont permis de valider l'approche intégrée en français de Soucy (2022) à partir de l'enseignement-apprentissage d'un genre textuel numérique, tout en démontrant la pertinence de le faire à partir du modèle de séquence didactique de l'oral de Lafontaine (2007) et d'utiliser les ateliers formatifs de l'oral de Dumais (Dumais et Messier, 2016) comme activités de structuration en vue de l'activité de communication. L'expérimentation a fait aussi ressortir la possibilité d'utiliser plusieurs approches didactiques à la fois (*de l'oral pragmatique et par les genres*) et l'intérêt d'implanter une activité de synthèse (répétition générale) à des fins d'autoévaluation formative. De plus, l'ensemble de la recherche a permis d'ouvrir sur le bien-fondé d'une réflexion sur les avantages d'une approche intégrée en français pour optimiser l'apprentissage de différentes compétences; sur la possibilité pour les enseignantes et les enseignants de reprendre la séquence didactique telle quelle ou avec des ajustements; et sur les perspectives de recherches à poursuivre, comme l'expérimentation auprès de plus de participants, la vérification avec de nouveaux objets d'enseignement-apprentissage, de nouveaux genres textuels ou l'intégration de l'oral avec la lecture.

ABSTRACT

In this research, a teaching sequence based on an *integrated approach in French* has been created and took place with high school second graders in a context of *French as a first language*. Its goal was to experience the teaching of a computer mediated communication genre, the *e-mail*, from oral objects common to *oral communication* and *writing* skills.

This qualitative experimentation describes the teaching sequence and its experimentation and also outlines its influence on the writing of an e-mail request, partly from the angle of apprehending a certain « prosody » merging from texts. It thereby defines the concept of *orality*.

The results validate the *integrated approach in French* as presented by Soucy (2022), from a digital textual genre, proving the relevance of the oral teaching sequence model of Lafontaine (2007) and of the use of oral *formative worksessions* (Dumais et Messier, 2016) as structural activities for the final communication activity. Also merge the possibility of using more than one teaching approach simultaneously and the interest of adding an auto-assessment general practice as a formative activity.

Globally, the research directs towards the usefulness of a reflection about *integrated approach in French* as a mean of optimising learning of different skills; about the possibility for teachers to reuse the teaching sequence with or without modifications; and about enlarged research perspectives, as experimenting with more participants, different school grades, more common objects, other text genres or integration of oral with reading.

MOTS-CLÉS

Approche intégrée en français; séquence didactique; atelier formatif; oral; écrit; littératie numérique; évaluation; oralité; objet d'enseignement-apprentissage; courriel; approche de l'oral pragmatique; approche de l'oral par les genres.

KEYWORDS

Integrated approach in French; teaching sequence; formative session; oral; writing; digital literacy; evaluation; orality; teaching object; e-mail; pragmatic oral approach; oral from genres approach.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES DANS LE MÉMOIRE

CMO : Communication médiée par ordinateur;

ESD : Entrevue semi-dirigée;

EHDAA : Élève avec un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

FRM : Fiche de réflexion métacognitive;

JDB : Journal de bord;

PI : Plan d'intervention;

TDA-H : Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

INTRODUCTION

Communiquer oralement est une compétence dont la place fait désormais consensus dans les programmes d'enseignement du français à travers la francophonie. Cependant, ses objets sont encore insuffisamment connus et mobilisés malgré les recherches en didactique de plus en plus nombreuses à son sujet (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011; Nonnon, 2016; Colognesi et Deschepper, 2019). Par ailleurs, l'omniprésence des moyens de communication médiée par ordinateur rend importante la sensibilisation à la littératie numérique dans son ensemble (Larson, 2009; Lacelle et Lebrun, 2016).

La présente recherche de maîtrise en didactique du français vise à explorer et à analyser l'utilisation des objets de l'oral comme outils (Plane et Schneuwly, 2000) en vue d'enseigner un genre de l'écrit médié par ordinateur (Marcoccia, 2005; Dolz et Gagnon, 2008, Pérez Sabater, 2008; Chartrand et al., 2015) à des jeunes du premier cycle du secondaire dans une approche dite intégrée, c'est-à-dire mobilisant différentes compétences dans une même séquence didactique élaborée en ce sens (Shanahan, 2006, Lafontaine, 2011; Nonnon, 2016; Soucy, 2022; Vincent et Biao, 2022).

Le mémoire qui suit présentera au premier chapitre un énoncé du problème de recherche, en lien avec la méconnaissance de l'oral et de ses objets, la place insuffisante qu'ils occupent dans les pratiques en classe de français, ainsi que de leur utilisation potentielle comme moyen d'aborder des textes aux caractéristiques qui se rapprochent de l'oral, notamment les moyens de communication médiée par ordinateur comme le courriel.

Cette précédente partie sera suivie au deuxième chapitre du cadre définissant les différents concepts concernés, entre autres les objets de l'oral, les approches didactiques envisagées, la littératie numérique, le genre courriel, le modèle de séquence didactique retenu, les ateliers formatifs, ainsi que les moyens et les outils d'évaluation. Ce chapitre énoncera aussi les objectifs de la recherche.

Au troisième chapitre, la méthodologie qualitative mise en place sera ensuite décrite, en considérant l'échantillonnage, les moyens de collecte des données et le déroulement de l'expérimentation et la méthode d'analyse des données privilégiée.

Le quatrième chapitre, pour sa part, consistera en la description et la compilation des données recueillies en fonction de chacune des étapes de l'expérimentation de la séquence didactique d'approche intégrée en français détaillées au chapitre précédents.

Le cinquième et dernier chapitre, celui de la discussion, visera l'interprétation de ces résultats à partir des objectifs formulés à la fin du cadre conceptuel, en vue de répondre à la question de recherche. Il présentera les éléments principaux selon leur concordance avec les recherches existantes, ensuite les limites de la recherche, ses retombées et sa portée pour le domaine de la didactique.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre présente les éléments de questionnement et de problématique qui justifient l'élaboration d'une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français réinvestissant des objets de l'oral comme outils pour l'écriture d'un courriel. La faible place de l'oral en classe est d'abord évoquée, suivie par une réflexion sur l'enseignement généralement cloisonné des compétences à *écrire* et à *communiquer oralement*, alors que plusieurs de leurs objets peuvent pourtant être mis en commun en vue d'une approche différente. Puis, la possibilité de l'utilisation de l'oral pour enseigner l'écrit d'une communication médiée par ordinateur (CMO) est soulevée. Enfin, la question de recherche est formulée.

1.1 L'oral dans le système scolaire

Plusieurs programmes de français à travers la francophonie incluent l'oral comme compétence à développer à l'école (Gadet et Guérin, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Gagnon et al., 2019). Au Québec, d'ailleurs, en français langue d'enseignement, cette compétence a pris une place de plus en plus prépondérante depuis la fin des années 60, jusqu'à devenir une compétence à part entière (Sénéchal, 2012). Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) de 2004/2006, pour le français au premier cycle du secondaire, précise que la compétence à communiquer oralement doit « outiller l'élève pour qu'il devienne un auditeur avisé et qu'il prenne la parole avec assurance et de manière réfléchie dans une grande diversité de situations » (MELS, 2004/2006, p. 119).

Cependant, l'écart entre cet énoncé de principe et son application dans la réalité peut être difficile à combler. À ce sujet, Nonnon (2016) qualifie l'oral d'objet « paradoxal » tant la grande importance qu'on lui attribue dans l'opinion publique et les programmes contraste avec le modeste investissement en recherche didactique à son sujet. En effet, la compétence à communiquer oralement subit parfois une dévalorisation par rapport à l'écrit (Delcambre, 2011; Fisher, 2011). Ainsi, selon plusieurs chercheurs (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011), peu d'importance lui est accordée dans l'enseignement, notamment dans les manuels scolaires, où l'oral est souvent présenté de façon complémentaire à la lecture ou à l'écriture (Fisher, 2011; Sénéchal, 2012). Du côté des enseignantes et enseignants, le manque de temps, le nombre d'élèves par classe et la surcharge de la planification sont souvent évoqués pour limiter le nombre d'activités de l'oral (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011; Nonnon, 2016; Soucy et Dumais, 2022).

Un autre élément possiblement en cause est le malaise éprouvé devant l'oral et son évaluation (Lafontaine et Messier, 2009; Lafontaine et al., 2016; Dumais et al., 2023), qui peut reposer en partie sur la méconnaissance qu'ont les enseignantes et enseignants des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011; Dumais, 2015; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017). Ces objets ne seraient ainsi pas enseignés de façon systématique et la pratique de l'oral en classe de français se résumerait alors à quelques exposés oraux (Lafontaine et Messier, 2009; Lafontaine, 2011; Dumais et Soucy, 2020a), qui cibleraient davantage l'expression de soi et les habiletés sociales (Dumais et Lafontaine, 2011), délaissant entre autres les stratégies d'écoute (Lafontaine, 2011;

Colognesi, 2023) et le paraverbal (Weber, 2019). Une conséquence supplémentaire de ce type de production orale est que l'évaluation porterait surtout sur la performance, au risque de subjectivité (Dumais, 2011 et 2017) et d'une différenciation didactique passive favorisant les élèves déjà à l'aise à communiquer oralement (Maurice et al., 2008).

Par conséquent, l'apprentissage de l'oral devrait passer par l'enseignement détaillé d'objets bien délimités (Dumais, 2016) pour permettre à tous les élèves de connaître ces objets et d'apprendre à les mobiliser (Dolz et Gagnon, 2008; Gérard, 2013; Lafontaine et Dumais, 2014; Soucy, 2022). C'est pourquoi il serait souhaitable de donner à l'oral une légitimité en tant que compétence nécessitant un temps d'enseignement organisé (Nonnon, 2002a), en envisageant une approche différente qui permette l'utilisation d'objets de l'oral spécifiquement enseignés comme outils en vue d'autres apprentissages, comme celui de l'écrit par exemple (De Pietro et Wirthner, 1998; Allen, 2014).

1.2 L'oral et l'écrit en didactique : opposition ou intégration?

Lorsqu'il s'agit d'enseigner l'oral et l'écrit, la tendance est à les opposer comme deux entités complètement séparées (Nonnon, 2016). Cette conception dichotomique n'est pas sans fondements (Dykstra, 1994; Delcambre, 2011), puisque l'oral apparaît comme fugace et à rétroaction immédiate, alors que l'écrit est plutôt fixe et stable (Lafontaine, 2011). L'oral utilise par ailleurs des éléments gestuels et fait preuve d'économie articulatoire, deux éléments qui n'ont aucune forme de représentation à l'écrit (Lafontaine, 2011), mis à part peut-être des émoticônes et des pictogrammes (Marcoccia, 2000; Halté, 2016).

Pourtant, les deux compétences devraient au moins pouvoir s'envisager, d'un point de vue didactique, comme deux modalités différentes d'une même langue (Dykstra, 1994; Delcambre, 2011) qui possèdent certains objets en communs (Constanzo, 2009; Dumais, 2016) et qui peuvent être mises en relation « de manière à [...] dégager des similitudes et des différences » (MELS, 2004/2006, p. 120). Il est important toutefois que ce rapprochement n'ait pas pour but d'arrimer les normes des deux compétences (Dumais, 2016), mais plutôt de permettre d'envisager une mixité des activités, puisqu'il arrive que les questions que pose l'enseignement de l'oral puissent aussi être valables pour l'écriture (Nonnon, 2016).

Sur ce dernier point, d'ailleurs, des études ont établi un lien significatif entre les compétences à *communiquer oralement* et à *écrire* (Shanahan, 2006; Constanzo, 2009; Delcambre. 2011; Blanc et al., 2023). Néanmoins, dans une perspective de décloisonnement, ce lien reste encore à définir (Delcambre, 2011; Simard et al., 2019) et il existe peu de matériel proposé sur le sujet (Shanahan, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Blanc et al., 2023) même si de réelles avancées sont mises de l'avant pour agencer l'oral et l'écrit (Nonnon, 2016). En ce sens, une façon d'envisager l'enseignement de l'oral serait dans une approche intégrée, en combinant par exemple des pratiques de communication orale et d'écriture (Lafontaine, 2011; Vignier, 2015; Weber, 2019; Soucy, 2022). Ainsi, l'intégration de l'oral pourrait agir sur le développement des compétences langagières dans leur ensemble (Shanahan, 2006; Dolz et Gagnon, 2008; Simard et al., 2019) et donner plus de sens au travail sur la langue orale, tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants (Constanzo, 2009; Delcambre, 2011).

Il apparaît donc pertinent d'utiliser les ressemblances entre l'oral et l'écrit de manière à ce que l'enseignement des objets du premier rende sensible à des particularités du second (Nonnon, 2002a), en profitant de diverses occasions et situations du quotidien (Nonnon, 2002b). Quelques recherches où l'oral sert de base à l'écrit ont d'ailleurs été menées, sous l'angle de discussions, d'improvisation à retranscrire ou de révision de texte à voix haute entre pairs (Delcambre, 1996; Bergeron, 2008; Dolz et Gagnon, 2008; Boré, 2014). Cependant, aucune n'a été trouvée, dans la recension des écrits¹, qui s'appuie sur un enseignement-apprentissage formel d'objets de l'oral en vue de leur réinvestissement concret dans l'écriture par une approche intégrée structurée en ce sens (Soucy, 2022).

1.3 Des objets en commun

Les objets d'enseignement-apprentissage² sont des unités décomposables en autant d'autres objets que nécessaire, qui doivent être clairement délimités afin de faciliter leur utilisation (Dolz et Gagnon, 2008; Dumais, 2014; Weber, 2019). Bien que l'oral et l'écrit soient constitués de plusieurs objets qui leur sont propres, les possibilités d'interactions entre les deux compétences sont très diverses (Dolz et Gagnon, 2008), du fait que plusieurs objets leur sont suffisamment communs (Dumais, 2016) pour qu'il soit possible de les exploiter dans le cadre d'un enseignement intégré. À ce propos, Soncin et Tenani (2017) décrivent l'importance de l'oral dans la façon d'aborder l'écriture et Van Woerkum (2007) considère qu'une plus grande prise en compte des liens entre les deux peut conduire à

¹ Pour la recension des écrits, l'outil *Sofia* de la bibliothèque de l'UQTR et les bases de données suivantes ont été consultées: *Cairn.info*, *Education source*, *Elsevier*, *ERIC*, *Érudit*, *JSTOR*, *OpenEdition*.

² Pour la suite du texte, par souci d'allègement, seul le terme *objet* sera utilisé.

écrire plus efficacement. Cependant, de façon générale, les enseignantes et les enseignants tendent à méconnaître les objets de l'oral ou les objets communs entre l'oral et l'écrit, ce qui rend difficile un travail concret sur les liens entre les deux (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011; Dumais, 2016). Pourtant, cela semble possible. En effet, Soucy et Dumais (2022) rapportent que lors d'une recherche, des enseignantes décrivent que l'apprentissage d'un objet de l'oral (la justification orale) a permis une amélioration du même objet à l'écrit sans que cela ait été leur intention.

Pour une meilleure connaissance des objets, il y aurait avantage à se référer à une typologie comme celle établie par Dumais (2014) qui classe en 2 volets et 10 types 334 objets de l'oral, dont certains peuvent aussi être associés à l'écrit. Les objets de types communicationnel, émotionnel, discursif (volet pragmatique) et ceux de type paraverbal, syntaxique, lexico-sémantique (volet structural) en sont des exemples (Dumais, 2016). Ainsi, un premier type à considérer en ce qui a trait aux liens entre les objets de l'oral et ceux de l'écrit pourrait être le type communicationnel, comprenant les objets liés à la situation de communication et à l'aspect pragmatique du langage (Jakobson, 1963, Searle, 1972), notamment les actes de parole (Maurer, 2001). Lafontaine (2011) signale l'importance de bien planifier la situation de communication à l'oral, après avoir déterminé l'intention selon plusieurs critères dont la prise en compte des destinataires.

Un autre type d'objets de l'oral pouvant être communs avec l'écrit est le type paraverbal (Dumais, 2016). Ce dernier permettrait la réflexion sur l'écrit comme véhicule de caractéristiques « sonores » du langage, mais seulement quelques recherches s'y

intéressant ont été trouvées, entre autres Boré (2014), Bazile (2015) ainsi que Soncin et Tenani (2017). Les objets principalement concernés sont ceux de la prosodie comme les pauses, l'intonation, le rythme, l'accentuation (Dolz et Gagnon, 2008; Lafontaine, 2011). À ce sujet, certains chercheurs font observer que les textes écrits sont liés à une forme de sonorité, que l'écriture en montre les traces (Chafe, 1988; Van Woerkum, 2007; Constanzo, 2009) et que cette caractéristique est à mettre en lien avec l'idée de l'oralité³ (Ong, 2002; Soffer, 2010 et 2016). Soncin et Tenani (2017) affirment en outre que la prosodie est non seulement une composante significative de la structure de l'écrit, mais également que le langage écrit se fonde sur une organisation prosodique.

Ainsi, il serait possible, tout en tenant compte d'un destinataire réel ou imaginé (Van Woerkum, 2007; Girouard, 2010), d'intégrer des objets des volets structural ou pragmatique dans l'enseignement d'une forme écrite particulière afin de consolider tant l'oral que l'écrit (Shanahan, 2006; Nocaudie et al., 2019). Néanmoins, un seul texte, dans la recension des écrits effectuée, envisage l'enseignement des objets de la prosodie en vue d'améliorer l'écriture chez des élèves anglophones (Dykstra, 1994). Cependant, il y est question de faire ressortir les différences plutôt que les similarités, alors que ces dernières seraient pourtant favorables aux élèves dans un contexte d'écriture plus conversationnel comme les communications médiées par ordinateur (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Cougnon, 2010; Bazile, 2015; Hammer, 2016). Il faudrait donc considérer et expérimenter

³ Le concept d'*oralité* est défini dans le cadre de référence, au point 2.2.2 du chapitre suivant.

l'utilisation en classe de l'oral comme outil pour l'enseignement de communications médiées par ordinateur (Crystal, 2006).

1.4 L'oral comme outil d'enseignement-apprentissage de l'écrit en contexte de communication médiée par ordinateur (CMO)

Bien qu'il soit traditionnellement fréquent de partir de l'écrit pour structurer l'oral en classe (Lafontaine, 2001; Dolz et Gagnon, 2008), l'oral, comme mentionné précédemment, pourrait tout autant servir d'outil pour le développement de la compétence à écrire dans certaines circonstances (Shanahan, 2006; Bergeron, 2008; Soucy, 2022).

Cette considération de l'oral, essentielle en écriture pour Soncin et Tenani (2017), peut améliorer l'effet d'une communication écrite (Van Woerkum, 2007) et pourrait être utilisée en classe, notamment en vue de développer la littératie numérique afin de mieux communiquer (Gerbault, 2012; Lacelle et Lebrun, 2016), puisque l'usage de la communication médiée par ordinateur (CMO) ne cesse de s'implanter comme moyen de communiquer par écrit (Cougnon, 2010; Soffer, 2010). Des chercheurs observent que l'oral, dans les CMO, peut influencer la manière d'écrire, jusqu'à donner au texte des caractéristiques qui lui sont similaires (Marcoccia, 2005; Van Woerkum, 2007; Delcambre, 2011), bien que Soffer (2016) estime plutôt que les CMO sont des environnements où se combinent parfois des aspects habituels de l'écriture et un style plus conversationnel. Cela se remarque particulièrement avec le courriel, présentant une très grande variété d'usages (Baron, 2003; Marcoccia, 2005; Crystal, 2006) et qui est devenu un outil central au travail (Gauducheau, 2012). Ainsi, le courriel se présente comme une forme écrite pouvant autant s'éloigner des usages conventionnels (Baron, 2003) que se

présenter comme un genre plus épistolaire (Marcoccia, 2005; Pérez Sabater et al., 2008; Dürscheid et Frehner, 2013; Chartrand et al., 2015).

Toutefois, à la différence des écrits traditionnels qui tirent profit du temps pour la réflexion (Dykstra, 1994), le courriel est parfois associé à un sentiment d'obligation de répondre rapidement (Marcoccia, 2005; David et Goncalves, 2007; Pérez Sabater et al., 2008; Gauducheau 2012; Dürscheid et Frehner, 2013), à une incertitude sur le savoir-communiquer ou les conventions (Gauducheau, 2012) et à un manque de formalisme (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006), ce qui en fait une source fréquente de malentendus ou de perceptions négatives (Crystal, 2006; Gauducheau, 2012). À l'opposé, lorsque son fonctionnement est bien appris, un fort sentiment de compétence peut se développer chez des utilisateurs, notamment quant à la rédaction des messages et aux stratégies de communication (Crystal, 2006; Gauducheau, 2012). C'est pourquoi la familiarisation avec le courriel devrait s'implanter de diverses manières dans le cheminement scolaire pour accompagner différemment l'apprentissage (Amadieu, 2021) en vue d'amener les élèves à en comprendre le fonctionnement et la structure, mais aussi à réfléchir à leurs pratiques d'écriture et à faire des choix linguistiques appropriés (Crystal, 2006; Economou-Koletsidis, 2015). De plus, considéré comme un outil d'échange, le courriel permettrait de se positionner tant comme destinataire que comme rédacteur (Van Woerkum, 2007; Gauducheau, 2012; Hammer, 2016).

Cependant, malgré sa grande présence dans le quotidien et bien que quelques textes fassent la description et l'analyse du genre courriel (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006;

Gauducheau, 2012), la recension des écrits n'a permis de repérer qu'un seul article spécifique à l'enseignement de l'écriture d'un courriel dans le domaine du droit (Dragnich et Smith, 2014), sans lien avec les objets de l'oral toutefois. De même, un seul article associant les ressemblances entre l'oral à l'écrit a été trouvée, portant sur l'écriture de lettres traditionnelles (Furner, 1974). Pourtant, enseigner les caractéristiques de l'écriture d'un courriel pourrait amener les élèves à mieux planifier leur texte en fonction d'un destinataire précis (Rowe, 2008; Girouard, 2010), de l'effet recherché et de la sonorité représentée dans l'écriture (Van Woerkum, 2007; Soncin et Tenani, 2017). L'enseignement de cette CMO aurait en plus l'avantage de motiver les élèves dans l'apprentissage des savoirs en écriture (Lacelle et Lebrun, 2016; Landry et Letellier, 2016; Brunel et Taous, 2018) en conduisant différemment les activités (Rossing et al., 2011; Amadieu, 2021).

1.5 L'enseignement du genre courriel à partir d'objets de l'oral

Plante (2016) estime qu'étant donné l'ampleur de l'accès aux médias numériques chez les jeunes, la seule éducation aux médias ne suffit pas et qu'il faut mettre en place de réelles situations pédagogiques permettant aux enseignantes et enseignants de mieux enseigner les CMO. À ce titre, particulièrement au sujet du courriel, l'enseignement par les genres serait à privilégier (Combe, 2021).

D'un point de vue didactique, les genres ont l'avantage d'être à la fois objets et outils d'enseignement-apprentissage (Dolz et Gagnon, 2008), adaptables aux différentes situations de communication en fonction d'activités langagières qui leur sont propres

(Gagnon et Dolz, 2016). Dolz et Schneuwly (1998/2016) ont d'ailleurs élaboré un modèle général de séquence didactique pour l'enseignement des genres de l'oral ou de l'écrit, c'est-à-dire une structure visant à organiser l'enseignement dans le cadre d'un projet de communication (Dolz et Gagnon, 2008; Dumais et Messier, 2016). Lafontaine (2001 et 2007) a par la suite adapté ce modèle pour développer une séquence didactique spécifique permettant d'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2012a) à partir d'ateliers formatifs spécifiques déterminés à la suite d'une production initiale (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Messier, 2016).

Néanmoins, aucune étude n'a été trouvée qui expérimente, en classe de français, une séquence spécifique d'enseignement-apprentissage d'objets de l'oral, comme par exemple du type paraverbal ou du type communicationnel (Dumais, 2014), en vue de les réinvestir comme outils d'enseignement-apprentissage (Plane et Schneuwly, 2000) pour enseigner un genre d'écrit médié ou non par ordinateur, par surcroît le courriel (Marcoccia, 2005; Pérez Sabater et al., 2008). Il serait pourtant possible, en approche intégrée en français (Soucy, 2022), par l'entremise d'une séquence didactique, d'envisager une série d'ateliers formatifs sur des objets communs à l'oral et à l'écrit (Dumais et Messier, 2016) de manière à ce que chacun contribue à l'autre en donnant de la cohérence à l'ensemble (Soucy, 2022; Vincent et Biao, 2022). Cette séquence didactique permettrait aux élèves de bien associer la compétence à *communiquer oralement*, celle qui fonde la séquence, avec la compétence à *écrire*, celle qui en bénéficie (Shanahan, 2006; Soucy, 2022), pour l'écriture d'un genre textuel particulier (Cavanagh, 2008). Un tour d'horizon de bases de données sur des

recherches en éducation n'a toutefois pas permis de repérer une étude qui ait validé une telle séquence par une expérimentation auprès d'élèves du secondaire.

1.6 La question de recherche

Malgré la place importante de la compétence à communiquer oralement dans les programmes, la méconnaissance que peuvent avoir les enseignantes et les enseignants de français quant à l'enseignement des objets fait obstacle à la diversification de ses usages en classe et à l'enseignement de ses objets (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011; Dumais, 2016). Il conviendrait alors de valoriser l'oral comme compétence à part entière (Nonnon, 2002a), mais aussi comme objet pouvant contribuer à l'apprentissage des autres compétences en français.

Pour y parvenir, il serait pertinent de s'interroger sur les approches d'enseignement possibles de manière à s'éloigner du simple exposé oral basé sur des textes écrits (Lafontaine, 2011; Dumais et Soucy, 2020a). Le but serait d'enseigner les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral de façon plus spécifique, tout en les mobilisant dans les autres volets du français par une approche dite intégrée (Shanahan, 2006; Nonnon, 2016; Simard et al., 2019; Soucy, 2022). L'existence d'objets communs à l'oral et à l'écrit (Dumais, 2016), de même que la possibilité d'observer dans l'écriture des traces de caractéristiques orales (Van Woerkum, 2007; Soffer, 2010; Delcambre, 2011; Soncin et Tenani, 2017), permettraient de construire une séquence didactique d'enseignement-apprentissage d'objets (Dumais, 2016; Dumais et Messier, 2016; Sénéchal et Dolz, 2019) où la compétence à *communiquer oralement*, enseignée pour elle-même, bénéficierait

aussi à la compétence à écrire (Shanahan, 2006). D'ailleurs, Soucy et Dumais (2022) s'interrogent sur l'effet de l'enseignement d'objets de l'oral sur les autres compétences langagières.

Ainsi, considérant :

- que la compétence à communiquer oralement n'occupe pas une place de premier plan quant à la réussite des élèves (Nonnon, 2002a; Lafontaine et Messier, 2009);
- que les objets de l'oral sont encore trop souvent méconnus de la part des enseignantes et des enseignants (Lafontaine et Dumais, 2011; Dumais, 2016);
- que l'oral occupe une place limitée en classe de français et que des recherches sont nécessaires, notamment au secondaire (Dumais et Lafontaine, 2011; Desrochers, 2023; Dumais et al., 2023);
- que, malgré des recherches décrivant l'importance de travailler conjointement les compétences, l'oral est laissé pour compte (Shanahan, 2006; Delcambre, 2011);
- que l'élaboration d'un enseignement d'objets communs à l'oral et à l'écrit par une séquence didactique (Lafontaine, 2007) basée sur une approche intégrée (Soucy, 2022 et 2023) permettrait de combler ces lacunes et de donner de la pertinence à l'oral;
- que l'enseignement des moyens de communication médiée par ordinateur (CMO) dans le milieu scolaire ne correspond pas à leur importance dans la société (Crystal, 2006; Lacelle et Lebrun, 2016);

- que l'enseignement du genre *courriel* serait indiqué pour contribuer à l'apprentissage à la fois de l'oral, de l'écrit numérique et de la littératie numérique dans des situations réalistes (Lacelle et Lebrun, 2016);

nous posons la question de recherche suivante : « **Dans le cadre d'une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l'oral en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit peut-elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire ?** »

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre du cadre conceptuel présente les concepts nécessaires pour appuyer l'analyse et l'interprétation des résultats issus de la cueillette des données de l'expérimentation. Ces concepts sont divisés en six grandes parties, soit l'approche intégrée, l'oral, les approches didactiques de l'oral, la littératie numérique, les modèles de séquences didactiques et l'évaluation. Le cadre conceptuel permet aussi d'établir des objectifs de recherche émanant des concepts présentés, en lien avec la question de recherche posée dans la problématique, soit : « Dans le cadre d'une approche intégrée, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l'oral en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit peut-elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves du secondaire ? »

2.1 L'approche intégrée

L'une des façons de conférer de la pertinence à l'oral en classe est de le greffer à l'enseignement des autres compétences afin que l'apprentissage de ses objets soit « durable et transférable » (Lafontaine, 2011, p. 7). Vu ainsi, il est possible de concevoir des séquences didactiques décloisonnées combinant au moins deux compétences différentes afin de les faire travailler en commun, pour mieux permettre leur articulation et pour assurer l'établissement de liens fonctionnels pour leur développement (Marin, 2012; Simard et al., 2019). Quelques démarches de cette nature ont été expérimentées, entre autres la révision orale de textes par les pairs (Bergeron, 2008), l'écriture collaborative à partir de discussions (Delcambre, 1996; Boré, 2014) ou la production par des élèves d'un

texte dramatique à partir d'enregistrements de séances d'improvisation (Dolz et Gagnon, 2008).

Néanmoins, ces démarches ne correspondent pas encore tout à fait à une approche intégrée puisque juxtaposer les compétences dans un enseignement n'est pas suffisant. Les compétences doivent être en interaction dans des activités où chacune sert l'autre (Soucy, 2022)⁴. Depuis quelques années et jusqu'à tout récemment, différentes recherches se sont intéressées particulièrement à cette possibilité d'approche intégrée (Nonnon, 2002b et 2016; Shanahan, 2006; Bergeron, 2008; Dolz et Gagnon, 2008; Marin, 2012; Simard et al., 2019), sans toutefois la définir avec précision (Soucy, 2022). Ce constat a alors conduit Soucy (2022) à regrouper des publications traitant de ce sujet pour en donner une définition opérationnelle. Ainsi, elle définit l'*approche intégrée en français* comme une :

approche didactique qui préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle se croisent une ou des activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et une ou des activités de communication où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs. (p. 11).

Une séquence didactique basée sur une approche intégrée se compose ainsi d'une série d'activités d'enseignement-apprentissage où les liens se construisent d'une compétence à

⁴ En fait, Soucy (2023, page 76) précise trois caractéristiques qui permettent d'établir la présence ou non d'une situation d'approche intégrée : « 1) la présence d'au moins une activité de structuration visant l'enseignement spécifique d'une composante du français ; 2) la présence d'au moins une activité de communication visant la mobilisation d'une ou plusieurs compétences langagières et 3) la présence d'une articulation entre les différentes compétences langagières, mais également entre les activités de structuration et les activités de communication afin de mettre en évidence les liens qui les unissent. »

l'autre par un enseignement spécifique en vue d'une activité visant la *mobilisation* des apprentissages pour chacune des compétences ciblées (Soucy et Dumais, 2022).

2.2 L'oral

Dumais (2012, p. 19) décrit l'oral comme « un objet d'enseignement/apprentissage qui fait appel à des habiletés cognitives et linguistiques [...] et qui concerne autant la production que la compréhension, ainsi que le verbal, le paraverbal (intonation, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, gestes, etc.) ». Il est difficile à cerner puisqu'il est à la fois un savoir à acquérir et un outil dont l'apprentissage se développe aussi hors école, en de multiples circonstances (Broi et Soussi, 1999; Nonnon, 2002a). Cela justifie ainsi de diversifier les situations d'enseignement-apprentissage de l'oral et de profiter des occasions qui se présentent en classe (Dumais, 2016; Dumais et al., 2023). C'est par une meilleure connaissance de l'oral et de ses objets que les enseignantes et enseignants peuvent voir leur enseignement facilité (Dolz et Gagnon, 2008; Lafontaine, 2011; Dumais, 2016) au bénéfice du développement de la compétence à communiquer oralement chez tous les élèves tout au long de leur cheminement scolaire (Dumais, 2016; Simard et al., 2019).

2.2.1 Les objets de l'oral

Un objet de l'oral est une unité d'enseignement-apprentissage qu'on peut décomposer en d'autres unités, qui deviennent à leur tour des objets d'enseignement-apprentissage (Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais, 2016). Pour l'oral, les objets peuvent être associés à ce que Lafontaine et Dumais (2014) nomment les compétences langagières (voir l'annexe 1 pour une présentation de ces compétences). Précisant encore plus la

classification, Dumais (2014) a répertorié 334 objets d'enseignement-apprentissage de l'oral, tout en considérant les objets communs avec la langue écrite, dans une typologie répartie en deux volets: le volet *structural* et le volet *pragmatique*, comprenant chacun des types d'objets dont seuls ceux considérés pour la présente recherche sont définis plus bas (voir l'annexe 2 pour une présentation de la typologie).

Le volet structural comprend les unités du système linguistique sans égard à leur utilisation et se divise en quatre types, soit paraverbal, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique (Dumais, 2016). Le type paraverbal regroupe les objets de la phonétique, de la phonologie et du paraverbal, notamment ceux liés à la prosodie comme l'*accentuation*, l'*intonation*, la *pause* et le *rythme*. Ce type est retenu pour la présente recherche par une correspondance qui peut parfois être établie entre la prosodie et une certaine structuration de l'écrit (Chafe, 1988; Soncin et Tenani, 2017). Le volet pragmatique, pour sa part, concerne les objets liés au contexte d'utilisation, à la situation de communication. Ce volet réunit six types, soit *non verbal*, *matériel*, *discursif*, *de contenu*, *émotionnel* et *communicationnel* (Dumais, 2016). Le type *communicationnel* « concerne ce dont il faut tenir compte avant, pendant et après la production langagière » (Dumais, 2016, p. 48), comme par exemple l'intention de la situation de communication, la prise en compte des destinataires ou le registre de langue.

2.2.1.1 La prosodie

Nocaudie et al. (2019, paragr. 34) expliquent que la prosodie joue un rôle important dans « la segmentation [...] en groupe [sic] de sens et dans la compréhension et

l'intelligibilité du message », permettant l'expression et le décodage de l'intention de communication (Hellbernd et Sammler, 2016). Par ailleurs, la lecture, même silencieuse, fait appel à des modèles prosodiques mémorisés découplant le texte en segments cohérents (Chafe, 1988; Soffer, 2010; Martin, 2011; Cislaru et Olive, 2018; Nocaudie et al., 2019). De la même manière, pour Soncin et Tenani, l'écriture se construit en fonction de contours prosodiques signifiants, Dürscheid et Frehner (2013) remarquant d'ailleurs la représentation d'éléments prosodiques dans les courriels par des marques comme la répétition de signes ou l'usage des majuscules. Certains objets de la prosodie qui peuvent être enseignés afin d'aider les apprenants tant à l'oral qu'à l'écrit (Soncin et Tenani, 2017; Nocaudie et al., 2019) sont retenus ici, soit *l'intonation* et la *pause*.

2.2.1.1.1 *L'intonation*.

À l'oral, tout énoncé est caractérisé par une intonation, soit une variation de hauteur particulière en fonction des circonstances (Ong, 2002), ayant une fonction expressive et linguistique (Dumais et Soucy, 2022a). Chafe (1988), lorsqu'il parle d'intonation, décrit ce qu'il nomme des « unités d'intonation », qui apparaissent comme des pointes sonores pouvant être séparées par des pauses. De la même manière, Soncin et Tenani (2017) parlent de contours d'intonation et de pauses contribuant à la compréhension du message. Plus simplement, il s'agit d'une « chaîne sonore » caractérisée par des variations mélodiques de hauteur ou d'intensité (Chafe, 1988; Dumais, 2014; Gagnon et Dolz, 2016) qui orientent l'analyse syntaxique d'énoncés (Milotte et al., 2007) en permettant la délimitation des groupes syntaxiques (Dumais, 2014). À l'écrit, sans pouvoir reproduire

l'intonation, il est à considérer de planifier le choix des mots et l'agencement des groupes de sens de la phrase afin d'obtenir une sonorité qui, à travers l'ensemble des interprétations possibles, corresponde le mieux à l'intention d'écriture (Ong, 2002; Martin, 2011). La lecture à voix haute (pour soi ou un pair) peut être envisagée comme stratégie de révision pour améliorer le texte (Gibson, 2008).

2.2.1.1.2 La pause.

La pause est un arrêt permettant à l'émetteur, lors d'une prise de parole, de respirer ou de réguler le flux de manière à structurer le contenu ou de mettre certaines informations en relief (Dumais, 2014; Julien, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014; Dodane et Hirsch, 2018).

Par ailleurs, dans le cas du destinataire, la pause favorise la compréhension de ce qui vient d'être énoncé (Lafontaine et Dumais, 2014). En effet, certaines pauses permettent la considération du sens, de la syntaxe (Julien, 2014), alors que d'autres permettent une planification des énoncés à venir ou indiquent les tours de paroles lors d'un dialogue (Dodane et Hirsch, 2018). En fonction de différents auteurs, les pauses peuvent être classées comme respiratoires, grammaticales, virtuelles et d'hésitation (Dumais, 2014) ou physiologiques et cognitives (Dodane et Hirsch, 2018).

Bien que les pauses à l'écrit soient surtout représentées grâce à des signes de ponctuation comme les virgules et les points (Chafe, 1988; Soncin et Tenani, 2017), ce qui représente la première correspondance ponctuation-prosodie à prendre en compte (Bourvon, 2020), les groupes de sens impliquent aussi un certain découpage (Nocaudie et al., 2019). Il est ainsi possible d'organiser la structure écrite de manière à favoriser des moments d'arrêt

chez le lecteur en lien avec des segments prosodiques (Chafe, 1988) ou de planifier des arrêts de façon à contribuer à faire ressortir un élément important par le détachement d'un mot ou d'un segment (Dodane et Hirsch, 2018).

2.2.1.2 Le type communicationnel

Le type communicationnel, ou ce dont on doit tenir compte avant, pendant et après la production langagière ou la réception (Dumais, 2014), regroupe plusieurs objets qui sont plutôt équivalents dans les formes écrites et orales de la communication. Chartrand et al. (2015) les regroupent d'ailleurs dans leur description générale de ce qu'est un genre. *L'intention de communication, l'acte de parole, le registre de langue et la prise en compte du destinataire* sont quelques exemples d'objets du type communicationnel.

2.2.1.2.1 L'intention de communication

La formulation d'un message s'organise en fonction de l'intention de communication (Lafontaine et Dumais, 2014), que Dumais (2014) ou Hellbernd et Sammler (2016) définissent comme l'objectif principal devant être compris par les interlocuteurs lors d'une interaction. Elle peut être de demander, de divertir, d'informer, d'émouvoir, de transmettre des savoirs, de convaincre, de promettre, d'avertir, de s'excuser, etc. (Lafontaine et Dumais, 2014; Chartrand et al., 2015; Hellbernd et Sammler, 2016).

2.2.1.2.2 *L'acte de parole*

Un *acte de parole* est « un énoncé, réalisé par une locutrice ou un locuteur dans une situation donnée, qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet (Searle, 1972) » (Dumais et Soucy, 2022b). Les actes de parole comportent un risque de provoquer des situations conflictuelles, d'où leur qualification par Maurer (2001) d'actes « périlleux ». En effet, lors d'un échange, une formulation mal comprise chez l'un des interlocuteurs ou les deux peut créer un malentendu, un inconfort (Van Woerkum, 2007) ou un déséquilibre entre la production et la compréhension du message (Bara, 2010), ce qui est aussi le cas à l'écrit. Un enseignement d'acte de parole comme *faire une demande* ou *s'excuser* par exemple doit mener à réfléchir sur la formulation en vue de gérer les conflits et de favoriser une réponse positive (Dumais et Lafontaine, 2011). L'acte de parole peut s'intégrer comme objet précis dans l'enseignement d'un genre (Dolz et Gagnon, 2008).

2.2.1.2.3 *Le registre de langue*

Le registre de langue est une manière de s'exprimer qui varie en fonction du contexte ou du milieu socioéconomique (Dumais, 2014; Weber, 2016). Il se détermine par la situation de communication et ses composantes, notamment le destinataire du message (Dumais, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014). Le choix du registre vise donc la compréhension du message en fonction de l'intention, tout en restant dans un cadre socialement admis dans le contexte (Lafontaine et Dumais, 2014). Les registres les plus fréquemment mentionnés sont le *populaire*, le *familier*, le *standard* et le *soutenu* (Picard, 2012; Dumais, 2014). Les

variations du registre sont en général plus fréquentes à l'oral qu'à l'écrit (Lafontaine, 2011). En situation formelle, le registre standard est généralement valorisé, alors qu'en situation informelle, c'est plutôt un registre familier qui est employé (Dumais et Ostiguy, 2019). Toutefois, les registres pour l'oral et pour l'écrit, même si un parallèle peut être établi dans leur variation (David et Goncalves, 2007), doit s'appréhender différemment. Par exemple, au Québec, le registre standard de l'oral a acquis sa propre légitimité (Poirier, 1998) et n'est pas le même qu'en France (Picard, 2012; Sénéchal, 2012), alors qu'à l'écrit se constate une certaine standardisation (Poirier, 1998).

2.2.1.2.4 La prise en compte des destinataires

Le destinataire (aussi récepteur ou interlocuteur) est celui à qui est destiné le message dans une situation de communication et qui cherche à l'interpréter (Dumais, 2014). Il peut être de deux ordres : le destinataire réel, auquel un locuteur s'adresse directement, ou le destinataire imaginé, qui est envisagé en fonction d'un degré plus ou moins important d'éloignement dans une communication (Girouard, 2010). Lors d'une communication orale ou écrite, plusieurs éléments doivent être pris en compte comme le nombre de personnes à qui le message est adressé, mais aussi la personnalité, l'âge, le statut social, les réactions réelles ou anticipées, le degré de familiarité à adopter, etc., afin d'ajuster la forme du message (Girouard, 2010; Dumais, 2014). Gibbs (1999) rappelle à ce propos qu'écrire suppose toujours un certain type de destinataires pour lesquels il faut anticiper les interprétations et les réactions. Toutefois, à l'écrit, l'absence d'intonation, de gestes, d'expressions faciales oblige la personne qui écrit à envisager toutes les interprétations

possibles afin de rapprocher le plus possible le texte de son intention (Ong, 2002). Pour Van Woerkum (2007), la solution se trouve en partie dans l'idée de chercher à adapter le texte à l'oralité du destinataire.

2.2.2 L'oralité

À la lumière de la recension des écrits effectuée dans les corpus francophones, certains auteurs (Gagnon et Dolz, 2016; Dolz et Silva Hardmeyer, 2020; Haidar, 2021) décrivent presque essentiellement l'*oralité* comme l'ensemble des codes vocaux et mimo-gestuels, ce qui ne correspond essentiellement qu'aux compétences langagières à l'oral répertoriées par Préfontaine et al. (1998) et reprises par Lafontaine et Dumais (2014, voir le tableau des compétences langagières en annexe 1), particulièrement les compétences *linguistique* et *communicative*. Toutefois, Privat (2019) considère qu'*oralité* n'est pas synonyme d'oral. Par exemple, observer et comprendre une situation de communication font entrer en jeu l'apprentissage social tout entier (Mounin, 1982). De façon plus appuyée, Amokrane et Cortier (2018) ajoutent au vocal et au mimo-gestuel des caractéristiques plus spécifiques, soit le contexte culturel, la tradition orale et l'idée d'une parole ritualisée qui, pour Lhote (2001, p. 448-449), « s'appuie sur la voix que tout individu a construite au cours de son apprentissage du langage ». En fait, dès lors qu'un groupe humain, verbalement ou non, échange de façon ritualisée, Laparra et Margolin (2012) considèrent qu'il y a oralité. Searle (2012) estime par ailleurs que cette capacité à symboliser par le langage est le fondement même de toute société humaine et de toutes les institutions qui permettent sa cohésion. Parce qu'elle peut se rattacher à différents

travaux internationaux associant l'oral et l'écrit (Chafe, 1988; Ong, 2002; Van Woerkum, 2007; Soffer, 2010; Soncin et Tenani, 2017; Nocaudie et al., 2019), la conception anthropologique et culturelle de l'oralité qui implique l'individu entier, telle que décrite par Amokrane et Cortier (2018), est celle sur laquelle la présente recherche se fonde pour donner une définition opérationnelle du concept d'oralité.

2.2.2.1 L'oralité dans l'écriture

Ong (2002) estime que les textes sont toujours liés à l'univers des sons et que le fait d'écrire permet de transférer les mots d'un monde sonore à un monde visuel. Toutefois, le degré d'influence orale ou sonore peut varier selon des facteurs culturels ou historiques (Soffer, 2010), et Gibbs (1999) indique que la lecture implique de puiser constamment dans ses connaissances culturelles fondées sur la construction du langage. Chafe (1988), tout comme Van Woerkum (2007) ainsi que Soncin et Tenani (2017), fait remarquer que bien que les traces laissées par l'oral dans l'écriture puissent être parfois très peu apparentes, il existe une prosodie inhérente que des lecteurs ou rédacteurs peuvent saisir, une représentation mentale des accents, de l'intonation, du rythme, des pauses. Van Woerkum (2007) ainsi que Soncin et Tenani (2017) considèrent en fait que l'oralité est un élément fondamental du processus d'écriture.

Cette présence d'éléments prosodiques dans l'écrit est parfois perceptible, quoique de façon imparfaite, par l'usage de certains signes de ponctuation, syntaxiques ou stylistiques, par exemple les points d'exclamation ou les virgules (Furner, 1974; Chafe, 1988; Lafontaine, 2011; Soncin et Tenani, 2017). Toutefois, elle est aussi observable par

d’autres traits comme des tournures syntaxiques particulières ou des combinaisons de segments prosodiques (Van Woerkum, 2007; Bazile, 2015; Soncin et Tenani, 2017) qui s’élaborent dans la pensée du scripteur, par sa voix intérieure (Chafe, 1988; Constanzo, 2009), selon des modèles prosodiques établis et mémorisés (Nocaudie et al., 2019), ce que Boré (2014, p. 2) appelle la « matérialisation du discours intérieur ». De façon similaire, bien que la manière de lire ne corresponde pas exactement à la manière de parler (Chafe, 1988), il existe chez les lecteurs une voix intérieure aux caractéristiques orales qui découpent un contour prosodique (Soffer, 2010; Nocaudie et al., 2019).

2.2.2.1 L’oralité et la ponctuation.

Soncin et Tenani (2017) considèrent entre autres la virgule comme un moyen de représenter en partie la prosodie. La ponctuation constitue une ressource qui montre une certaine organisation prosodique de la pensée du scripteur (Chafe, 1988) et contribue à la production du sens (Bourvon, 2020). Bien que les virgules ou la ponctuation en général présentent cette prosodie avec une équivalence plutôt faible (Chafe, 1988; Lafontaine, 2011; Soncin et Tenani, 2017; Bourvon, 2020), elles peuvent marquer un découpage facilitant le travail du lecteur (Chafe, 1988) en signalant par exemple des pauses ou des variations de hauteur (Ong, 2002). Cela justifie ainsi de s’interroger sur les liens entre ponctuation et prosodie du point de vue du scripteur, dont « l’un des objectifs est de transposer de l’oral dans l’écrit » (Bourvon, 2020, paragr. 6).

2.2.2.1.2 L'oralité et les segments prosodiques.

À l'oral, le contour prosodique contribue à la compréhension et à l'analyse syntaxique des énoncés (Millotte et al., 2007). Les objets⁵ comme l'intonation, les pauses, l'accentuation, permettent entre autres la segmentation des énoncés en groupes de sens à l'oral (Nocaudie et al., 2019) et contribuent tout autant à la segmentation des phrases à l'écrit (Bazile, 2015), quoique leur représentation diffère en précision et en longueur par rapport au découpage oral (Chafe, 1988). Chafe (1988) suggère que le découpage en segments prosodiques repose en fait sur des repères syntaxiques, marqués ou non par la ponctuation, que les lecteurs apprennent à repérer à force de lectures.

2.2.2.2 Une définition de l'oralité

Tous ces éléments, une fois considérés, conduisent à une proposition de définition opérationnelle de l'oralité ayant deux acceptations :

1. Évolution historique et culturelle du langage oral, de son utilisation et de son influence sur les formes de discours.
2. Toute manifestation orale (verbale, paraverbale ou non verbale) du langage à laquelle peut être associé un signifié culturel ou social.

Par ext. : Représentation écrite de ces manifestations par des marques ou par des traits d'oralité.

- Marques d'oralité : ponctuation, pictogrammes, onomatopées, interjections, etc.;
- Traits d'oralité : organisation de la forme du discours en fonction d'un genre particulier à une culture ou une époque, découpage prosodique ou syntaxique et intonation (ou leur représentation à l'écrit), présence

⁵ Le terme *objets* est ici utilisé en accord avec la présente recherche, bien que l'oralité inclue, en plus des objets de l'oral mentionnés, un nombre varié d'éléments pouvant être regroupés sous le terme *traits*.

d'adverbes modificateurs, présence de marqueurs ou d'organisateurs de discours, rythme, pauses, lexique évoquant des sons ou choisi pour une sonorité particulière, etc.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous référerons plus particulièrement au sens de la deuxième acception puisqu'elle peut être rattachée à la fois à l'oral et à l'écrit d'une CMO à caractère tant formel que conversationnel.

2.3 Les approches didactiques de l'oral

L'oral comprend trois principales approches didactiques, soit des manières de concevoir son enseignement et de mettre de l'avant des objets de l'oral (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Outre *l'approche didactique de l'oral intégré*, qui ne sera pas abordée ici et qu'il ne faut pas confondre avec une approche intégrée en français⁶, on trouve *l'approche didactique de l'oral pragmatique* et *l'approche didactique de l'oral par les genres*.

2.3.1 L'approche didactique de l'oral pragmatique

La pragmatique envisage le langage comme prenant son sens à travers l'utilisation qui en est faite (Hellbernd et Sammler, 2016) dans des situations de communication réelles (Craig et Robles, 2009), notamment par des actes de parole (Dumais, 2017). Cette manière de concevoir le langage, qui considère que la parole peut constituer une forme d'action (Searle 1972; Craig et Robles, 2009; Chapelan, 2016), repose sur une compréhension des conventions pour mieux gérer les actes de parole afin d'éviter les erreurs ou les

⁶ *L'approche didactique de l'oral intégré* concerne l'usage des acquis de l'apprentissage de l'oral dans toutes les disciplines scolaires et s'attarde principalement à l'enseignement de conduites discursives (Soucy et Dumais, 2022), alors que *l'approche intégrée en français* vise l'intégration de deux (ou plusieurs) compétences du français afin que chacune contribue au développement de l'autre (Soucy, 2022).

malentendus (Lafontaine et Dumais, 2014). Par exemple, le locuteur doit considérer l'effet de ses actes de parole sur le destinataire par une adaptation constante aux variations (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Ainsi, l'approche didactique de l'oral pragmatique en enseignement du français a pour objectif de faire porter l'attention sur une gestion harmonieuse des interactions par l'apprentissage de conduites liées à la prise de parole, en amenant les élèves à réfléchir à leur utilisation pour mieux communiquer dans différents contextes (Lafontaine et Dumais, 2014). La même conception concernant les actes de parole peut aussi se retrouver dans une situation écrite. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement d'une CMO comme le courriel, particulièrement si ce courriel a une teneur plus officielle, les compétences pragmatiques à mettre en œuvre sont plutôt élevées, ne serait-ce que pour la représentation des formes de politesse (Dürscheid et Frehner, 2013; Economidou-Kogetidis, 2015).

Ainsi, l'enseignement par l'approche didactique de l'oral pragmatique, dans le cadre d'une approche intégrée utilisant les objets de l'oral en vue de l'écriture, particulièrement pour mener les élèves à l'apprentissage d'actes de parole (« faire une demande » dans un courriel par exemple), pourrait permettre l'acquisition d'objets relatifs à la situation de communication (Jakobson, 1963), soit l'intention, le contexte, l'émission/réception du message, le code, le contact et les filtres (ou bruits) (voir l'annexe 3 pour une représentation du schéma de la communication), tous des objets impliquant la conscience d'une interaction entre l'émetteur et le destinataire (Soucy, 2022). Cet enseignement peut donc cibler des objets spécifiques dans des situations ponctuelles, ou peut être combiné à une autre approche didactique, l'oral par les genres.

2.3.2 L'approche didactique de l'oral par les genres

Chaque utilisation de la langue recourt à des structures plutôt stables (Dolz et Gagnon, 2008). Ainsi, toutes les productions orales et écrites ne sont pas construites de la même manière (Broï et Soussi, 1999), mais répondent à un certain nombre de critères en lien avec des pratiques sociales de référence nommées *genres* (Garcia-Debanc, 1999; De Pietro et Matthey, 2000; Chartrand et al., 2015). En effet, le genre à l'oral et à l'écrit se reconnaît par un ensemble de caractéristiques récurrentes, plutôt stables dans le temps et propres à une culture (Dolz et Gagnon, 2008; Reuter, 2013; Chartrand et al., 2015). Autrement dit, le genre est une représentation à l'oral ou à l'écrit qui montre des similarités descriptibles et reproductibles avec un ensemble de productions écrites ou orales (De Pietro et Matthey, 2000; Boyer et Martineau, 2021). Les genres tendent à se construire en fonction d'un but dans des sphères d'activités spécifiques comme les médias, les travaux scolaires, les communications professionnelles (Dolz et Gagnon, 2008) et ont ainsi acquis une importance centrale en didactique du français (Bourhis et al., 2017). En enseignement, le genre peut prêter à une réflexion didactique permettant aux élèves d'avoir une référence stable sur le travail à produire (Lafontaine et Dumais, 2014; Vincent et Biao, 2022) et aux enseignantes et enseignants de cibler des objets spécifiques à enseigner (Dumais, 2016) tout en établissant clairement les contenus à évaluer (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). L'approche didactique de l'oral par les genres permet un travail sur la structure des genres et sur les objets de l'oral qui sont sollicités (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Cette approche est aussi présente en écriture, où les mêmes principes d'enseignement sont

mis de l'avant (Chartrand, 2015; Blaser et al., 2016; Ouellet, 2016), et ce, dans une variété de genres comme le courriel.

2.3.2.1 Le courriel comme genre

Outil numérique très polyvalent ayant l'échange pour fondement (Crystal, 2006), le courriel permet une gamme de possibilités allant de l'échange informel quasi instantané au format plus stable se rapprochant de la lettre (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Van Woerkum 2007; Dürscheid et Frehner, 2013). Plusieurs auteurs font d'ailleurs état du fait qu'il peut allier les caractéristiques de la communication écrite et celles de la conversation par des traits qui se rapprochent de l'oral (Van Woerkum, 2007; Pérez Sabater et al., 2008; Soffer, 2010), particulièrement par son caractère parfois quasi immédiat et ses possibilités d'échanges (Dürscheid et Frehner, 2013). Marcoccia (2005), qui décrit le courriel comme s'approchant d'une « forme épistolaire brève », constate tout de même que cette forme de communication électronique atteint un degré moindre de formalité que les lettres sur papier et il rejoint Crystal (2006) en comparant le courriel à un mémo visant parfois la formulation d'une requête.

Le courriel, vu comme une lettre brève, comprend plusieurs caractéristiques comparables au format papier (Crystal, 2006; Pérez Sabater et al., 2008) qui, bien qu'elles puissent varier, lui confèrent la stabilité d'un genre de l'écrit (Dolz et Gagnon, 2008). Il se construit avec en-tête (comprenant l'adresse, l'objet, la date, les autres destinataires), généralement avec une formule de salutation, un corps de texte divisé en paragraphes, une formule de remerciement et une signature (Crystal, 2006; Pérez Sabater et al., 2008), bien qu'il arrive

que certains de ces éléments (salutation et signature) ne soient pas répétés dans une chaîne de courriels (Marcoccia, 2005; Pérez Sabater et al., 2008). C'est d'ailleurs l'un des points qui distinguent le courriel d'une lettre traditionnelle, ce à quoi pourraient s'ajouter la visibilité de l'*objet* avant l'ouverture du message, l'envoi simplifié de *copies conformes* et la rapidité de transmission du message et des réponses (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Pérez Sabater et al., 2008; Gauduchean, 2012). Le corps du texte, pour sa part, peut différer en longueur, mais il est recommandé qu'il soit assez bref, généralement de manière à être totalement visible à l'écran sans avoir à le faire défiler, pour être le plus possible observable en un seul coup d'œil (Crystal, 2006), ce qui suppose une brièveté qui pourrait aussi être considérée comme une différence.

Ainsi, pour sa propension à allier l'écrit plus conversationnel et certains traits de l'oral (Marcoccia, 2000; Crystal, 2006; Soffer, 2010), pour l'idée que le destinataire n'est jamais absent (Van Woerkum, 2007), pour l'influence que des objets de l'oral peuvent avoir sur le style de l'écriture (Van Woerkum, 2007; Delcambre, 2011; Soffer, 2016), mais aussi pour la relative stabilité du courriel en tant que genre de l'écrit (Pérez Sabater et al., 2008; Soffer, 2010), il est possible d'enseigner le courriel dans une séquence d'enseignement d'un genre basée sur une approche intégrée impliquant plusieurs objets de l'oral pragmatiques ou structuraux (Dumais, 2014) considérés pour leur apport à l'écrit, de façon à les mobiliser dans des contextes variés (Soucy et Dumais, 2022).

2.4 La littératie numérique

Puisque la littératie numérique devient le lieu central de la vie intellectuelle et sociale de la société moderne (Schneider, 2020), il convient que les programmes scolaires et les approches didactiques liées à l'écriture numérique soient adaptés pour prendre en compte les caractéristiques principales relatives aux nouveaux supports (Larson, 2009; Bégin et Landry, 2016; Lacelle et Lebrun, 2016). Vue sous cet angle, la littératie numérique en contexte scolaire est donc la capacité d'intégrer les outils et dispositifs numériques utiles à l'enseignement et à l'apprentissage, selon des dimensions d'interaction, d'activité sociale, de créativité ou d'innovation (Gerbault, 2012). Ainsi, il importe que les outils de communication numériques prennent une place diversifiée dans les curriculums (Bégin et Landry, 2016). Toutefois, la formation à leur sujet doit être envisagée plus largement que pour leur seule utilisation professionnelle ou commerciale (Bégin et Landry, 2016). Conséquemment, la littératie numérique en contexte scolaire implique non seulement la compétence à utiliser les différents outils numériques (Lacelle et Lebrun, 2016), mais aussi la réflexion sur le contenu et le rôle des technologies des médias en général pour en saisir les avantages, autant que les limites ou les dangers (Castello, 2020). En effet, Lacelle et Lebrun (2016) observent qu'écrire avec des outils numériques ne représente pas qu'un simple changement de support, mais plutôt un nouveau rapport au sens à la fois en rupture et en continuité avec l'écriture traditionnelle, où la nouveauté se manifeste notamment dans l'interaction (Lacelle et Lebrun, 2016).

La production de textes numériques, par ailleurs, peut différer grandement du texte traditionnel en ce sens que le temps, atout précieux dans la planification de ces derniers (Dykstra, 1994), n'est plus perçu comme un avantage (Gauducheau, 2012). En effet, il est désormais vu comme un irritant chez des rédacteurs de courriels par exemple, par l'ampleur de la gestion des messages (Crystal, 2006; Gauducheau, 2012) ou par l'impression de devoir répondre rapidement (David et Goncalves, 2007; Gauducheau, 2012). Par contre, malgré les différences entre le texte numérique et le texte traditionnel, l'enseignement du texte numérique doit considérer des situations réelles d'utilisation, et non faire du médium lui-même l'apprentissage central (Lebrun, 2016; Amadieu, 2021). Lacelle et Lebrun (2016), précisent par ailleurs qu'il faut maintenir le lien avec l'écriture traditionnelle et formulent plusieurs recommandations, dont les quelques suivantes, pour adapter l'enseignement à l'écriture de textes numériques :

- a) « Former les élèves aux caractéristiques spécifiques des genres » (point 3.1);
- b) « Varier les situations d'écriture numérique en fonction d'objectifs clairs et de compétences prédéfinies : former et évaluer en conséquence » (point 3.5);
- c) « Construire des grilles d'évaluation adaptées aux compétences d'écriture numérique en fonction des productions visées » (point 3.11).

Fiévez et al. (2017, page 33) proposent pour leur part de « favoriser le développement des pratiques novatrices par des expérimentations et des recherches universitaires », et recommandent, comme Isabelle et al. (2002), que des conditions matérielles adéquates soient disponibles dans les écoles.

2.4.1 L'écriture d'un texte numérique

Les outils de traitement de texte sont aujourd'hui bien implantés, sur les plans personnel et professionnel (Delbrassine, 2018). Sur le plan scolaire, le traitement numérique du texte peut modifier considérablement l'approche de la production écrite, tant par la malléabilité des opérations d'édition (comme la suppression, le déplacement, le recollage) que par le rapport au temps et à la correction (Penloup, 2012). La plupart des opérations de manipulation du texte sont en effet rendues beaucoup plus fluides et le texte reste exempt des marques d'opérations ou de corrections (Brunel et Taous, 2018). Pourtant, la facilité qu'ont les élèves avec ces outils est souvent surestimée, notamment dans leur capacité à en maîtriser les options de base et l'usage du clavier (Nolin, 2012; Delbrassine, 2018), ce qui justifie un enseignement-apprentissage structuré.

2.5 Les modèles et séquences didactiques

Pour enseigner un genre textuel ou oral, il est possible de se référer à un modèle de séquence didactique (De Pietro et Matthey, 2000). Depuis la fin des années 1990, la recherche francophone a permis d'élaborer des modèles d'enseignement des genres, de l'écrit comme de l'oral. Deux des modèles principaux concernant l'oral sont ceux de Dolz et Schneuwly (1998/2016) et celui de Lafontaine (2007). L'avantage de tels modèles est qu'ils peuvent permettre de rendre une séquence reproductible (Sénéchal, 2018).

2.5.1 Le modèle didactique du genre de Dolz et Schneuwly

À partir de premiers travaux de Bronckart, d'une part, et de Schneuwly, d'autre part, des chercheurs suisses intéressés à la *pédagogie du texte*, comme Dolz, ont commencé à développer des modèles de séquences didactiques vers la fin des années 1980, d'abord plus généraux, puis aussi plus spécifiquement pour l'oral (De Pietro et Matthey, 2000).

Dans la continuité de ces travaux, durant les années 1990, Dolz et Schneuwly (1998/2016) élaborent en commun un modèle de séquence didactique pour enseigner les genres de l'oral et de l'écrit. Leur modèle (Figure 2.1) permet, à partir de caractéristiques ciblées d'un genre donné, d'en structurer l'enseignement sous forme de séquence (Bourhis et al., 2017).

Cette séquence comprend une production initiale à partir de laquelle sont déterminés des modules d'enseignement d'objets et elle se conclut par une production finale menant à l'évaluation des apprentissages mobilisés par la séquence (Dolz et Gagnon, 2008; Bourhis et al., 2017).

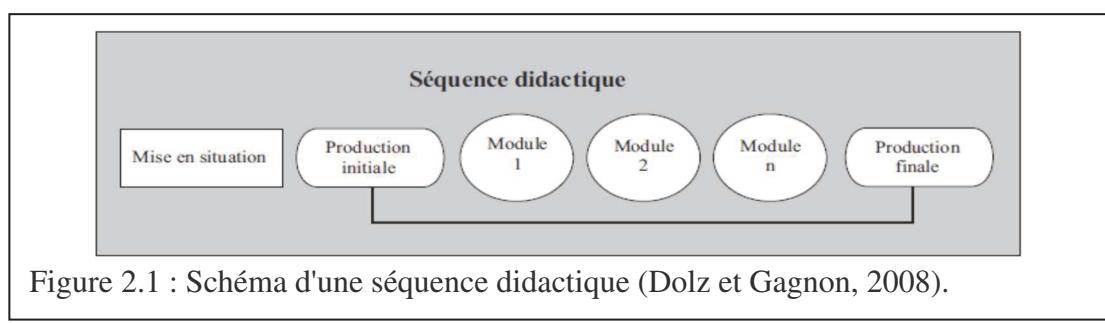
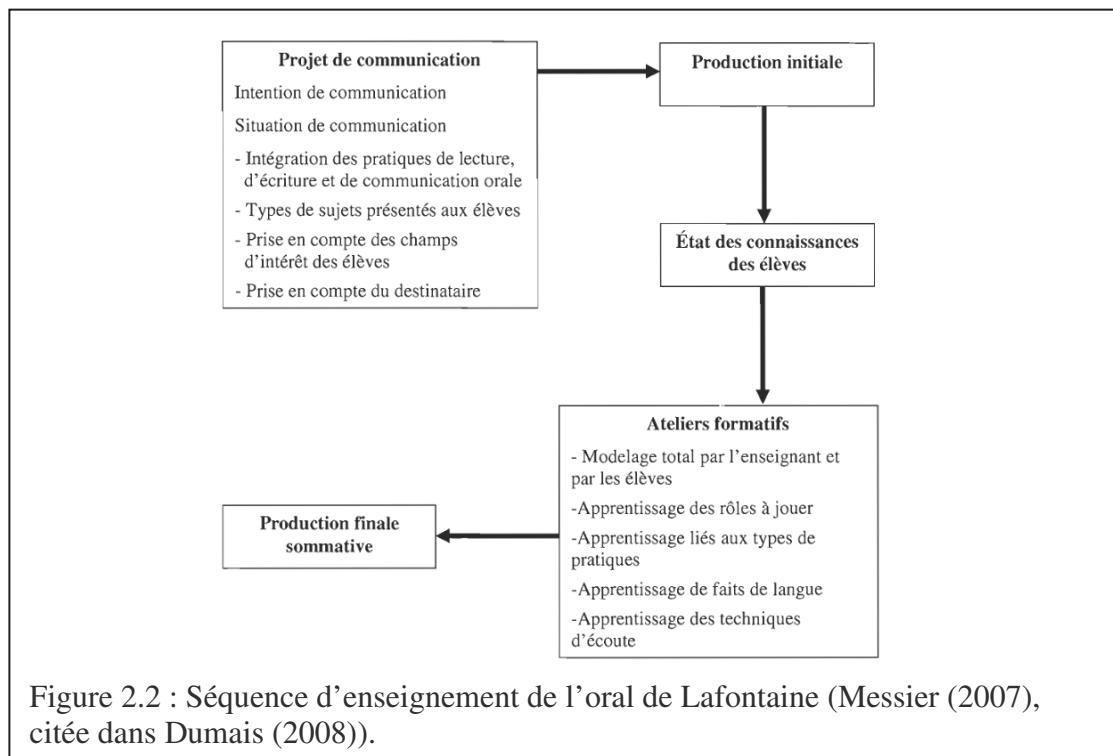


Figure 2.1 : Schéma d'une séquence didactique (Dolz et Gagnon, 2008).

2.5.2 La séquence d'enseignement de Lafontaine

Lafontaine (2001) a par la suite adapté le modèle de Dolz et Schneuwly (1998/2016) pour créer un modèle propre au contexte québécois, qui se distingue par sa façon d'aborder la situation de communication, mais aussi par ses types d'ateliers et ses outils d'évaluation

(Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017). De ce modèle est issue une séquence d'enseignement spécifique à l'oral au secondaire pour le Québec (Lafontaine, 2007), séquence qui a été reprise par la suite (entre autres Dumais, 2008; Pharand et al., 2017; Boutin, 2021). Après la détermination d'un projet de communication (étape qui a été bonifiée dans la séquence de Lafontaine comparativement au modèle des chercheurs suisses mentionnés au point 2.5.1) et d'une production initiale, les modules y sont remplacés par des ateliers formatifs d'objets de l'oral variant dans la durée, chacun présentant un seul objet d'enseignement-apprentissage, afin de mobiliser l'ensemble des objets dans une production finale (Lafontaine, 2011; Lafontaine et Dumais, 2014). Cette séquence, que l'on peut voir à la Figure 2.2, a l'avantage de faciliter « l'opérationnalisation des prescriptions ministérielles relatives à la compétence à communiquer oralement » (Pharand et al., 2017, p. 80). En complément, Lafontaine



(2001) établit cinq types d'ateliers formatifs dont l'un est l'apprentissage des faits de langue (Dumais et Messier, 2016), qui peut porter sur les différences et les ressemblances entre l'oral et l'écrit (Lafontaine, 2007).

Il est possible d'adapter légèrement le modèle de Lafontaine (2001) afin que les ateliers formatifs d'objets de l'oral puissent faire réfléchir aux liens entre des objets ciblés de l'oral et l'écriture d'une CMO, par l'ajout d'un exercice complémentaire, puis d'une démarche de prise de conscience des liens entre l'oral et l'écrit (Dumais, 2016) au moment de la réflexion métacognitive (Dumais, 2008). À la lumière des travaux de Soucy (2022), cette façon de procéder permettrait à une séquence conçue à partir d'ateliers formatifs de l'oral (Lafontaine, 2007; Dumais et Messier, 2016) de jouer le rôle de structuration préconisé au point 1 du présent chapitre, dans l'approche intégrée en français pour les situations combinant l'oral et l'écrit dans un courriel, de manière à réinvestir les objets de l'oral appris dans les ateliers formatifs en outils d'enseignement-apprentissage de l'écrit (Plane et Schneuwly, 2000).

2.5.2.1 L'atelier formatif

Un atelier formatif est une situation d'enseignement-apprentissage de l'oral en six étapes se rapportant à un seul objet à la fois et variant dans la durée, entre 45 minutes jusqu'à plusieurs heures (Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Messier, 2016). Il peut viser un enseignement ponctuel ou s'intégrer à une séquence plus complète d'enseignement d'un genre (Lafontaine et Dumais, 2014), permettant ainsi, selon les observations de Dumais (2008) qui a créé et validé le modèle, une amélioration des performances des élèves en

oral. Les objets d'enseignement-apprentissage à travailler en ateliers formatifs sont déterminés par les capacités et les besoins des élèves, notamment à partir d'une production initiale dans le cas d'une séquence didactique (Dumais et Messier, 2016).

L'atelier formatif se divise en six étapes (voir l'annexe 4 pour la structure d'un atelier formatif) :

1) *L'élément déclencheur* vise à mettre en évidence une mauvaise utilisation de l'objet, à partir d'un contre-exemple, afin de susciter l'intérêt des élèves, puis la faire suivre par une bonne utilisation, l'exemple (Dumais et Messier, 2016).

2) *L'état des connaissances* est la partie où les élèves font des observations sur ce qu'ils ont remarqué lors de l'élément déclencheur et où leurs connaissances antérieures sont mises de l'avant (Dumais et Nolin, 2010; Dumais et Messier, 2016).

3) *L'enseignement* vise l'élaboration d'une définition de l'objet en collaboration avec les élèves (Dumais et Nolin, 2010). L'objet est analysé en vue de sa compréhension pour l'utiliser dans divers contextes (Dumais et Messier, 2016), puis le tout est mis en commun avec l'aide des élèves dans un référentiel comportant des sections spécifiques : Quoi? Comment? Pourquoi? Quand? (Dumais et Messier, 2016).

L'enseignement se conclut avec un modelage par l'enseignant ou des élèves, c'est-à-dire par la mise en œuvre de l'objet en verbalisant à voix haute sa réflexion (Messier, 2017 : Soucy et Dumais, 2022).

4) *La mise en pratique* est un réinvestissement de l'apprentissage par les élèves dans des activités liées à l'utilisation de l'objet enseigné, en petits groupes ou avec tout le

groupe. Il est possible que quelques élèves fassent la mise en pratique alors que les autres les observent (Dumais et Messier, 2016).

5) *Le retour en grand groupe* est une discussion sur les réponses données lors de la mise en pratique (Dumais et Nolin, 2010; Dumais et Messier, 2016). Cette étape permet un retour sur les apprentissages mis en pratique pour assurer la compréhension de l'objet (Dumais et Messier, 2016). Selon l'objet travaillé, il est possible de faire d'autres mises en pratique suivies de retours en grand groupe.

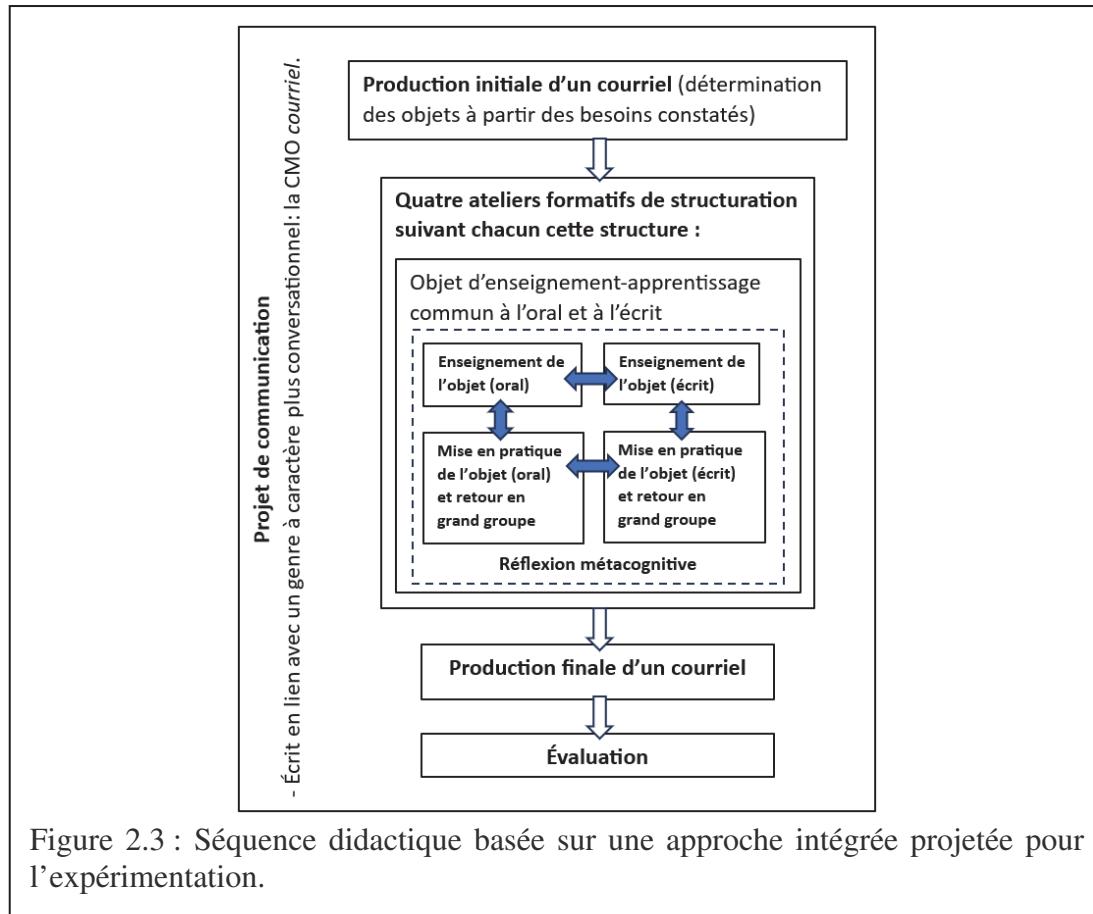
6) *L'activité de réflexion métacognitive* occupe une place importante dans les ateliers formatifs, puisqu'elle permet une synthèse de l'objet enseigné. Elle peut prendre la forme d'un questionnaire ou d'un journal de bord dans lequel les élèves consignent les apprentissages réalisés sur l'objet de l'atelier afin de les consolider et d'en garder des traces. Ce peut également être la construction d'une carte conceptuelle. Le résultat de ce travail réflexif est conservé pour s'y référer au besoin (Dumais et Nolin, 2010; Dumais et Messier, 2016).

2.5.2.2 L'atelier formatif comme activité de structuration

En approche intégrée, les activités qui correspondent globalement aux ateliers formatifs de la séquence de Lafontaine (2007) se nomment *activités de structuration* (Roegiers, 2010a; Soucy, 2022). Elles visent l'enseignement spécifique d'objets d'une compétence de manière à les mettre au service d'une autre compétence (Soucy, 2022). Ces activités de structuration ont pour but de mener à une activité dite *de communication* (orale ou écrite), c'est-à-dire à la mobilisation des objets (Bilodeau, 2005). L'un des moyens de convertir

les ateliers formatifs sur des objets de l'oral en activités de structuration, en vue d'une activité finale de communication, est d'abord d'ajouter pour chacun au moins une situation de mise en pratique concernant l'écrit, conçue de manière à produire du texte en faisant le lien avec l'objet de l'oral qui a été enseigné. Par la suite, dans le retour en grand groupe et dans la réflexion métacognitive, il s'agit d'amener les élèves à établir, collectivement puis individuellement, l'importance de l'apport de l'oral pour l'écriture en général, puis pour le courriel comme CMO.

Toute la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français de la présente expérimentation (Figure 2.3), construite à partir d'un projet de communication, d'une



production initiale d'un courriel formulant un acte de parole, se conclut, après l'ensemble des activités de structuration, par une production finale (activité de communication (Soucy, 2022)) en vue de l'intégration des apprentissages (Dolz et Gagnon, 2008; Roegiers, 2010a) d'objets de l'oral vers de l'écrit, afin d'en permettre l'évaluation formative puis certificative (ou sommative) par l'enseignant (Dolz et Gagnon, 2008).

2.6 L'évaluation

Évaluer, pour De Ketele (2013), consiste à recueillir et examiner des informations pour les lier à des critères en fonction d'attentes spécifiques annoncées. Gérard (2013) précise que les évaluations peuvent se faire à propos des ressources (les savoirs), d'une part, et des compétences (la mobilisation des savoirs), d'autre part.

L'évaluation peut être dite *formative* (*évaluation au service de l'apprentissage* chez Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023) ou *certificative* (*évaluation de l'apprentissage*) (Gérard, 2013; Wiertz et al., 2020). L'évaluation formative s'effectue en cours d'activité pour observer la progression et cibler les difficultés rencontrées par les élèves afin qu'ils s'améliorent et soient moins stressés (Colognesi et al., 2020), alors que l'évaluation certificative (ou *sommative* (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011)) sert à attester la maîtrise de diverses compétences par les élèves en situation complexe (Gérard, 2013). Ce dernier auteur déplore cependant que les situations complexes ne surviennent généralement qu'à l'évaluation certificative, ne faisant pas l'objet d'un enseignement spécifique où les élèves peuvent apprendre à les résoudre. En effet, pour réduire le stress et favoriser chez les élèves la compréhension des attentes en vue de

s'améliorer, il faudrait prévoir une évaluation formative au service de l'apprentissage où des stratégies sont réellement mises en place (Cavanagh, 2008; Colognesi et al., 2020; Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023) et où une démarche métacognitive plus large est possible, notamment métascripturale (Colognesi et Lucchini, 2016).

2.6.1 Les éléments à considérer lors de l'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral doit absolument porter sur des objets d'enseignement-apprentissage ayant bénéficié d'un enseignement spécifique, de manière à ce que les élèves sachent précisément sur quoi ils sont évalués et puissent être évalués de façon plus équitable (Dumais, 2012b). Elle peut être conduite à l'aide de divers moyens, notamment le portfolio, l'observation, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation critériée (Dumais, 2011), pour des objets ponctuels ou bien à l'intérieur d'une séquence didactique plus complexe comprenant une série d'objets déterminés à partir d'une production initiale, de manière à enseigner les genres de l'oral (Dumais et al., 2015). L'évaluation dans son ensemble, *de l'apprentissage aussi bien qu'au service de l'apprentissage* (Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023), doit par ailleurs permettre aux élèves de réfléchir à la communication, tant la leur que celle des autres (Dumais, 2012b).

2.6.2 Les éléments à considérer lors de l'évaluation de l'écrit

En ce qui concerne l'écriture, Brunel et Taous (2018) soulignent l'importance des multiples activités d'évaluation puisqu'elles permettent d'établir l'état d'achèvement souhaitable d'un texte produit, d'en suggérer la modification ou de conduire à l'écriture d'autres textes. Vu le caractère multidimensionnel d'une tâche complexe, il importe

d'établir un nombre limité de critères plus fondamentaux à évaluer (De Ketele, 2013), lesquels doivent correspondre à des objets ayant préalablement été enseignés (Dumais, 2011; Lafontaine, 2011; Mottier Lopez et al., 2016; Garcia-Debanc, 2018). Pour ce faire, l'emploi d'une grille d'évaluation critériée est avantageux, ce type de grille permettant aux élèves de connaître d'avance les critères précis qui sont évalués et qui ont été enseignés au préalable (Dumais, 2011; Vincent et Biao, 2022).

2.7 Les objectifs de la recherche

À partir d'objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit (Dumais, 2016), mais aussi de la possibilité d'observer dans l'écriture des traces de caractéristiques orales (Van Woerkum, 2007; Soffer, 2010; Soncin et Tenani, 2017), une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français (Soucy, 2022) en vue d'enseigner la CMO *courriel* a été élaborée pour être expérimentée en contexte de classe de deuxième secondaire. Inspirée de la séquence d'enseignement de l'oral issue du modèle de Lafontaine (2001 et 2007), cette séquence didactique a pour objectifs :

- 1- de décrire, dans le cadre d'une approche intégrée en français, la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre courriel réinvestissant des objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit;
- 2- de rendre compte de l'influence de cette séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage de l'oral communs à l'oral et à l'écrit.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III présente le cadre de la recherche et le devis retenu, pour ensuite décrire la méthode de sélection des participants, les outils de cueillette de données, leurs limites et les moyens de les atténuer. La description du déroulement de l'expérimentation et des méthodes de traitement des données clôture le chapitre.

3.1 Le cadre de la recherche

À titre de rappel, la question générale de recherche formulée en problématique est : « Dans le cadre d'une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l'oral en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit peut-elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves du secondaire ? ». Afin d'y répondre, la présente recherche, menée par un chercheur-praticien (De St-Martin et al., 2014) s'inscrit dans le paradigme interprétatif et se fonde sur un devis qualitatif de type descriptif (Fortin et Gagnon, 2016). Le devis qualitatif, d'une part, s'explique par sa souplesse pour la description, l'exploration et la compréhension de situations complexes (Fortin et Gagnon, 2016). Le type descriptif, d'autre part, est adapté à la description de phénomènes peu connus, particulièrement pour décrire « les réponses des personnes à un événement ou à une situation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 200) en situation de terrain (Van der Maren, 2003) afin de dégager des pistes d'observation de la nouveauté (De Lavergne, 2007).

Un tel devis de recherche, dans la mise en application d'une séquence didactique par le chercheur lui-même, comporte toutefois sa part de limites qu'il convient d'atténuer le plus possible (Van der Maren, 2003). Considérant que, *de facto*, tout chercheur se trouve *situé* dans un contexte (Sebillotte, 2000), l'une des difficultés du chercheur-praticien est de devoir réfléchir au déroulement de l'action à laquelle il participe directement, au moment même où cette action se déroule (Van der Maren, 2003; De Lavergne, 2007). Une part du chercheur étant de donner un accès scientifique au savoir issu de la pratique (De Lavergne, 2007), il est alors important de chercher les outils les plus pertinents pour produire une représentation des événements la plus objective et fidèle possible, tant dans la chronologie que dans la consignation des faits (Van der Maren, 2003).

Le chercheur étant aussi l'enseignant, une autre des limites à noter est qu'il est impossible d'ignorer qu'un lien subjectif préexiste avec les élèves qui font partie de l'expérimentation. Un risque de biais de cadrage apparaît (Berthet et Autissier, 2021), c'est-à-dire que l'explication du chercheur pourrait être inconsciemment faite de manière à orienter le travail des élèves. Notons toutefois que cette limite ne peut être qu'atténuée, ne serait-ce que parce que l'enseignant-chercheur est la personne dont le rôle, comme praticien, est de maintenir un lien significatif avec les élèves (Savoie-Zajc, 2018). Par ailleurs, pour assurer une démarche la plus objective possible lorsque le chercheur est lui-même impliqué dans la recherche, il doit s'assurer de la crédibilité de ses observations, se mettre à distance (Donnay, 2001), notamment par l'utilisation simultanée de plusieurs outils de collecte et par le souci que ses interprétations demeurent impartiales (Van der

Maren, 2003; Lévesque, 2017). Le chercheur ne doit surtout pas perdre de vue sa posture de chercheur et le rapport au savoir qui en découle (Desgagné et Bernarz, 2005).

3.2 L'échantillonnage des participants

L'échantillon doit permettre une description suffisamment complète, réaliste et contextualisée pour bien situer le phénomène à partir des résultats (Gallagher, 2014). Dans le cadre d'une recherche descriptive, sa taille peut difficilement être déterminée d'avance, mais elle devrait viser le plus possible la saturation des données (Van der Maren, 1996; Gallagher, 2014). Pour Gallagher (2014) et Savoie-Zajc (2018), certains facteurs peuvent avoir une influence sur la taille, entre autres l'accès à la population, les ressources et le temps à la disposition du chercheur.

Dans le cas de la présente expérimentation, la population cible est l'ensemble des élèves de *Français, langue d'enseignement*, de deuxième secondaire, dans le système d'éducation québécois francophone public. Parmi ces élèves, la population accessible est représentée par trois groupes hétérogènes d'élèves de deuxième secondaire (13-15 ans) dans une école secondaire nord-côtière. L'échantillon, non probabiliste intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016), a été sélectionné sur la base volontaire des participants à l'intérieur des trois groupes de la population accessible, avec formulaire de consentement en accord avec le certificat d'éthique obtenu (voir le certificat d'éthique et le formulaire de consentement en annexe 5). D'abord de 10, l'échantillon final est passé à 9 élèves après le retrait d'une participante. Bien que représentant une faible étendue, ces neuf participants contribuent à une compréhension plus en profondeur à travers des observations par l'enseignant sur les

productions, des réponses à des fiches réflexives et à des entrevues (Royer, 2016). De surcroît, parmi ces neuf élèves, cinq bénéficiaient d'un plan d'intervention (PI), dont trois utilisaient un ordinateur pour toutes leurs tâches écrites, avec des outils d'accompagnement comme *Lexibar* ou *WordQ*⁷, ce qui en fait un échantillon pouvant se rapprocher de la composition d'une classe hétérogène. Il est ainsi possible de viser une meilleure transférabilité de l'ensemble de la séquence didactique à l'étude, dans l'optique où les résultats obtenus peuvent avoir du sens dans d'autres situations analogues (Bourgeois, 2016; Fortin et Gagnon, 2016, Savoie-Zajc, 2018). Le Tableau 3.1 résume le profil des participants.

Tableau 3.1 : Profil des participants ayant consenti à l'étude

| Élève | Âge | Particularités ou cheminement scolaire | Difficulté ou trouble diagnostiqué | Outils d'accompagnement |
|--------------|------------|---|---|--------------------------------|
| E1 | 13-14 | Cheminement scolaire régulier | PI pour EHDAA | PC avec Lexibar ou WordQ |
| E2 | 13-14 | Cheminement scolaire régulier | | |
| E3 | 13-14 | Cheminement scolaire régulier | | |
| E4 | 13-14 | Cheminement scolaire régulier | PI pour TDA | |
| E5 | 13-14 | Élève considéré en difficulté scolaire | PI pour EHDAA et TDA avec hyperactivité | PC avec Lexibar ou WordQ |
| E6 | 13-14 | Cheminement scolaire régulier | | |
| E7 | 15 | Élève ayant accumulé du retard scolaire | PI pour EHDAA | |
| E8 | 13-14 | Cheminement régulier | | |
| E10 | 15 | Élève ayant accumulé du retard scolaire | PI pour EHDAA | PC avec Lexibar ou WordQ |

⁷ *Lexibar* est un logiciel de prédiction de mots (parfois accompagné de synthèse vocale) et *WordQ* est un logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture.

Par ailleurs, puisque la séquence didactique faisait partie de la planification annuelle du cours de *français, langue d'enseignement* de deuxième secondaire donné par l'enseignant, cela a fait en sorte que tous les élèves de la population accessible en ont suivi le déroulement. Les objets à enseigner ont alors été déterminés à l'aide des observations générales notées à la grille d'observation à partir de toutes les productions initiales, bien que seules les observations concernant les neuf participants ayant consenti à l'étude ont été consignées pour la recherche⁸.

3.3 Les outils de collecte de données

La collecte des données, en recherche qualitative, nécessite l'emploi d'outils souples et variés (Savoie-Zajc, 2018). Comme la présente expérimentation constitue une recherche à visée praxéologique, Van der Maren (2003) recommande que les instruments de collecte puissent être utilisables dans les situations de pratique. Les données recueillies sont ainsi tirées du milieu où évoluent les acteurs (Paillé et Muchielli, 2021) et permettent une lecture interprétative sensible au contexte social et culturel dont elles sont issues (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Parmi les types de données possibles pour la cueillette, on retrouve les données *invoquées* (Van der Maren, 2003), notamment les traces des activités, les traces recueillies par participation observante en direct ou en différé (journal de bord) ou les données d'instruments discrets comme les grilles d'observation. On retrouve aussi les

⁸ Il est à noter que les observations du journal de bord concernant la tenue des ateliers formatifs et des séances de production ne pouvaient faire abstraction de leur déroulement en groupe. L'attention a toutefois porté principalement sur les neuf élèves.

données dites *suscitées*, soit celles construites en parallèle dans le cadre de la recherche, comme en entrevues semi-dirigées (Van der Maren, 2003). L'utilisation de différents outils de collecte de données, qui permet une *triangulation*, assure une plus grande crédibilité des données par leur mise en comparaison (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018) et produit des connaissances plus riches avec une meilleure objectivité, dans la mesure du possible, afin de laisser l'objet d'étude montrer sa nature (Lévesque, 2017).

Les points suivants font la description des outils de cueillette retenus pour la présente étude, tout en expliquant leur élaboration, leur utilisation, ainsi que leurs limites et les moyens de les atténuer.

3.3.1 Le journal de bord

Pour Van der Maren (2003), lorsqu'un support d'enregistrement n'est pas disponible ou n'est pas considéré, ce qui est le cas dans cette recherche, il est essentiel de tenir une chronique écrite des événements, et ce le plus vite possible après le déroulement de l'action. L'auteur ajoute, en plus d'une trace objective, que la chronique fournit des éléments perceptuels, des marques subjectives que peuvent avoir laissées les événements, sans cependant chercher à justifier ou à interpréter les faits consignés. Pour Savoie-Zajc (2018), les productions de données par consignation écrite permettent au chercheur de noter des observations à partir de thèmes, tant sur la tâche que sur les buts de la recherche. Ainsi, le journal de bord est un instrument de collecte de données invoquées (Van der Maren, 1996) qui permet un suivi quotidien des événements, des lacunes, des imprévus, des ajustements, mais qui permet aussi de garder des traces des étapes de la recherche

(Savoie-Zajc, 2018; Bernard et Vanlint, 2021), en favorisant une réflexion active (Savoie-Zajc, 2018) où le chercheur jette un nouveau regard sur les données elles-mêmes (Dionne, 2018). Baribeau (2005) associe d'ailleurs cela à une description fine et minutieuse dans les notes de terrain et ajoute que le journal de bord est souvent mentionné comme outil de triangulation pouvant assurer la qualité d'une recherche.

3.3.1.1 Les limites de l'outil journal de bord

Le fait que l'enseignant soit un participant observateur rend la subjectivité plus présente lors des observations (Savoie-Zajc, 2018). Cela est d'autant plus vrai lorsque le chercheur n'est pas étranger au groupe. Les observations et leur interprétation peuvent être influencées, par exemple, par un biais de perception, où seules certaines dimensions du phénomène sont consignées, ou bien par effet de halo, où le chercheur fait des liens entre deux séries d'observations de manière à confirmer inconsciemment la première impression ayant d'abord émergé (Van der Maren, 1996). Une façon de réduire la subjectivité dans la cueillette, puis dans l'analyse des données recueillies, est de déterminer des thèmes précis se rapportant à des concepts de la recherche, pour nommer les observations en lien avec l'étude (Van der Maren, 2003). Nous avons adopté cette approche dans la présente expérimentation.

3.3.1.2 La structure de journal de bord retenue

Un journal de bord peut être organisé par thèmes (description, théorie, méthodologie, par exemple) ou se présenter comme une chronologie (Baribeau, 2005; Bernard et Vanlint, 2021), pour consigner des notes *descriptives, méthodologiques et théoriques* (Baribeau,

2005). Étant donné la durée de l’expérimentation, nous avons choisi un format combinant ces éléments de façon structurée, soit un suivi chronologique quotidien dans une page-type comprenant des thèmes-clés récurrents (voir la page-type retenue en annexe 6). Il a aussi semblé pertinent, dans l’idée d’une recherche qualitative plus compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2021), d’ajouter une catégorie *observations particulières* pour consigner des éléments non anticipés ou surprenants afin de laisser la possibilité d’enrichir le sens par des éléments d’explication nouveaux (Fortin et Gagnon, 2016).

3.3.2 La grille d’observation

Une grille d’observation est un instrument qui « permet de constater les particularités d’une action, d’un produit ou d’un processus en fournissant une liste d’éléments observables ainsi qu’une façon d’enregistrer les observations » (Legendre, 2005, p. 724). Elle peut s’appliquer à un seul élève comme à tout un groupe et rend aussi possible la préservation des traces du développement de compétences chez les élèves (Dumais, 2011). En ce qui concerne la présente expérimentation, elle permet, à partir de la production initiale d’une tâche communicative, d’observer la connaissance des objets d’enseignement-apprentissage chez les élèves à partir de leur réalisation de la tâche (De Pietro et al., 2016). Cette façon de procéder fait en effet ressortir « [l]es hésitations [...], les lacunes, les erreurs et les obstacles [qui] gagnent à être analysés et interprétés afin de permettre aux enseignants d’adapter leurs interventions et leurs gestes de régulation » de manière à s’adapter aux besoins des élèves (Tobola Couchepin et al., 2016, p. 63) en établissant un cadre de référence à la fois pour les objets à enseigner et pour les critères

d'évaluation à établir (Mottier Lopez et al., 2016; Lamarche et Durand, 2022). Une telle observation permet en outre de prendre en considération les différents profils d'élèves à l'intérieur d'une même classe (Lamarche et Durand, 2022).

Lors de la présente expérimentation, une grille d'observation a ainsi été utilisée après la production initiale d'un courriel afin de déterminer les objets à retenir pour l'enseignement de la séquence didactique à suivre.

3.3.2.1 Les limites de l'outil grille d'observation

Certaines limites peuvent apparaître dans le fait d'utiliser une grille d'observation pour analyser les productions initiales. L'une d'elles est le risque de vouloir observer un trop grand nombre d'éléments à la fois, ce qui peut être compensé par une liste préétablie d'éléments ou d'objets pouvant être ciblés par l'activité.

3.3.2.2 La structure de grille d'observation retenue

La grille d'observation établie pour l'expérimentation ciblait quatre objets du volet pragmatique (Dumais, 2014), incluant la structure d'un courriel (voir le modèle de grille d'observation en annexe 7), ainsi que deux objets du volet structural. Une catégorie « Autres observations » a été ajoutée pour observer des éléments inattendus.

À partir des observations faites dans la production initiale d'un courriel de demande et notées dans la grille d'observation⁹⁹, des objets ont été retenus tels quels pour

⁹⁹ À partir de l'ensemble des productions initiales, comme expliqué précédemment au point 3.2.

l’enseignement, soit *le genre courriel, la prise en compte des destinataires et l’intonation représentée à l’écrit*. L’observation de *l’intention de communication* a conduit à préciser l’objet et à cibler l’enseignement plus spécifique de *l’acte de parole* « faire une demande ». Les raisons justifiant ces choix seront expliquées plus bas, au point 3.4.3, pour chacun des objets retenus.

3.3.3 La fiche de réflexion métacognitive

Une fiche de réflexion métacognitive permet, chez les élèves, une meilleure consolidation des apprentissages par une réflexion sur l’objet lors de la dernière étape d’un atelier formatif, *l’activité métacognitive*. Elle permet de garder une trace écrite que les élèves peuvent consulter au besoin (Dumais, 2011; Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Messier, 2016). Cette étape de l’atelier formatif se fait de façon individuelle, afin que les élèves élaborent leur propre réflexion sur l’objet. Étant donné que les élèves y consignaient des informations pertinentes lors de tous les ateliers formatifs, nous avons considéré ces fiches comme un outil de collecte de données suscitées (Van der Maren, 2003) pour l’expérimentation.

3.3.3.1 Les limites de la fiche de réflexion métacognitive utilisée comme outil

L’usage de fiches de réflexion métacognitive comme outil de cueillette de données peut comporter quelques limites. Par exemple, la réflexion doit se faire assez rapidement après l’enseignement-apprentissage de l’objet ciblé afin de mieux consolider l’apprentissage. Un délai pourrait ainsi nuire à la qualité ou à la profondeur de la réflexion et, conséquemment, des données recueillies (Royer, 2016; Paillé et Mucchielli, 2021). Par

ailleurs, si des participants à l'étude s'absentent lors d'un atelier formatif, il est difficile, même en ratrappage scolaire, de recréer les meilleures conditions pour compléter le document. L'enseignement doit être alors redonné le plus fidèlement possible à ce qui avait été fait en temps régulier, afin de s'assurer d'une cueillette de données comparable en fiabilité (Van der Maren, 1996).

Une autre des limites importantes serait que la fiche de réflexion métacognitive donne surtout un portrait ponctuel des connaissances et des réflexions concernant l'objet de la part des élèves, et non une réflexion envisageant l'objet dans l'ensemble de la séquence didactique. Il est donc nécessaire de combiner l'usage de la fiche de réflexion métacognitive comme outil de cueillette à d'autres outils permettant une réflexion plus vaste sur les mêmes objets (Baribeau, 2005), comme l'entrevue semi-dirigée en fin de séquence didactique, ou bien de prévoir une autre fiche de réflexion à un endroit stratégique comme une répétition générale, afin d'avoir une réflexion faisant une forme de synthèse des objets.

3.3.3.2 Le modèle de fiche de réflexion métacognitive retenu

Dans la présente étude, le modèle de fiche, pour chacun des objets, consiste en des questions à répondre par les élèves. Il y a d'abord des questions visant à faire formuler la définition et les principales caractéristiques de l'objet appris. Par la suite, quelques questions amènent à réfléchir sur des implications de l'objet, tant pour l'oral que pour l'écrit.

3.3.4 La grille d'évaluation critériée

Une grille critériée permet de détailler les critères utilisés pour interpréter, dans un travail, les traces d'apprentissage, le développement des compétences et les niveaux d'atteinte pour chaque critère (Berthiaume et al., 2011) afin de constater la progression ou non des élèves sur ce qui a été préalablement enseigné. Ce type de grille peut réduire l'influence de la subjectivité et permettre de mieux situer le degré d'atteinte des critères préétablis (Dumais, 2011; Martin et al., 2016). Un autre grand intérêt concernant les grilles critériées est qu'elles peuvent être évolutives (Dumais, 2011), prendre place à divers moments d'une séquence d'enseignement à des fins formatives, sommatives ou certificatives (Gérard, 2013; Wiertz et al., 2020), lors d'exercices par exemple (Berthiaume et al., 2011), et elles peuvent servir en autoévaluation (Dumais, 2011).

3.3.4.1 Les critères d'une grille d'évaluation

Un critère marque un point de repère général qui permet à l'évaluateur de se positionner pour évaluer un objet afin d'en déterminer le niveau de développement par l'élève (Gérard, 2013; Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023). L'atteinte d'un critère se mesure généralement par une échelle descriptive relative au critère évalué (Martin et al., 2016), qualitative (lettre ou appréciation) dans la situation présente (Dumais, 2011). La détermination des critères pertinents pour l'évaluation, à partir des observations faites sur la production initiale dans la grille d'observation, peut être effectuée avec la participation des élèves (Dumais, 2011), ce qui n'a pas été le cas pour la séquence à l'étude étant donné son étendue, sa nouveauté et sa complexité. Cela n'exclut toutefois pas cette possibilité

lors d'une administration ultérieure. Avant son utilisation finale, la grille doit être testée pour fins de vérification et ajustée en fonction de la rétroaction obtenue (Martin et al., 2016), ce que nous avons fait à partir d'une répétition générale (voir l'explication du déroulement au point 3.4.4.2 du présent chapitre).

Plusieurs types de formulations de critères existent, comme la formulation *à partir d'un substantif, à partir d'un substantif avec complément ou à partir d'une question ou d'une affirmation* (Roegiers, 2010b). Pour la grille d'évaluation critériée de la présente recherche, l'affirmation sous forme de phrase a été retenue, car elle permet de situer le critère avec précision et que la formulation la plus claire est à privilégier (Roegier, 2010b).

3.3.4.2 Les limites de l'outil grille d'évaluation critériée

Pour ce qui est des limites, une grille imprécise, trop générale, peut mener à des observations superficielles ou à l'évaluation de critères n'ayant pas été spécifiquement enseignés (Lafontaine et Dumais, 2014; Mottier Lopez et al., 2016). Un autre des problèmes liés à une grille critériée peut être la tendance à multiplier le nombre de critères en vue d'une appréciation plus exacte, ce qui, selon Roegiers (2010b), serait une erreur pour les raisons suivantes : il faut considérer les critères durant l'apprentissage des objets, ce qui est facilité par un nombre réduit; il faut éviter le recouplement ou la redondance des critères. Par ailleurs, Wiertz et al. (2020) font remarquer que l'utilisation d'une grille critériée nécessite un temps de remplissage non négligeable. Ces mêmes auteurs mentionnent néanmoins qu'une réduction des échelons et la simplification de leur formulation permettent d'augmenter la similarité des évaluations.

3.3.4.3 La grille d'évaluation critériée utilisée pour l'étude

Dans la présente étude, une fois les objets déterminés à partir de la grille d'observation et un premier prototype de grille d'évaluation critériée établi, des ateliers formatifs ont été mis en pratique puis une grille d'évaluation critériée finale a été élaborée à partir de la répétition générale en vue de l'évaluation à la fin de la séquence didactique. Une fois élaborée, la grille d'évaluation critériée a d'abord été utilisée pour évaluer rétroactivement la production initiale, puis elle a servi à évaluer la production finale, de manière à permettre de mesurer, par la comparaison des deux productions, la progression des apprentissages après l'administration de la séquence didactique (Gérard, 2013). La grille est constituée de quatre critères qui sont associés à la séquence didactique présentée au point 3.5 du présent chapitre (voir l'annexe 8 pour la grille et son protocole d'utilisation). Elle est construite en deux sections principales, *objets du volet pragmatique et objet du volet structural*, auxquelles s'ajoute une section optionnelle *autres observations*. Les objets ont été choisis à partir de la production initiale et se sont limités à un faible nombre, quatre, comme le recommande Dumais (2010). La procédure de calibrage de la grille finale est décrite au point 3.4.4.1 et les résultats de la progression pour chacun des objets sont présentés à partir du point 4.3 du chapitre IV.

3.3.5 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue est un outil de collecte de données suscitées (Van der Maren, 2003). De manière générale, elle permet, par un dialogue entre le chercheur et les participants, une compréhension plus complexe que le seul apport du chercheur (Anadón et Savoie-Zajc,

2009). En effet, elle donne accès à l'expérience des participants (Savoie-Zajc, 2018; Germain et al., 2023). L'entrevue semi-dirigée, plus précisément, fait appel à des questions ouvertes en fonction d'un plan d'entrevue préparé par le chercheur, le plus possible en lien avec le cadre conceptuel (Savoie-Zajc, 2018; Germain et al., 2023). Cette façon de faire permet de s'adapter aux imprévus (Laroui et De la Garde, 2017), offre l'avantage de guider les personnes interviewées tout en leur permettant d'élaborer leurs réponses avec confiance (Germain et al., 2023) et assure une certaine constance d'une entrevue à l'autre (Savoie-Zajc, 2018). Le plan, en plus des questions, comporte une partie explicative quant à la conduite de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2016), soit un rappel des conditions de consentement, une explication du déroulement de l'entrevue et la durée prévue (Germain et al., 2023).

3.3.5.1 Les limites de l'outil entrevue semi-dirigée

Les informations issues d'une entrevue semi-dirigée ne représentent pas la réalité, mais la compréhension que la personne interviewée s'en fait, selon ce qu'elle choisit d'en laisser voir (Savoie-Zajc, 2018). Par ailleurs, un risque existe que la personne veuille rendre service au chercheur ou souhaite être bien vue par biais de désirabilité sociale (Dupin de Saint-André et al., 2010). Pour ces raisons, toujours selon Savoie-Zajc (2018), il importe de jumeler l'entrevue semi-dirigée à plusieurs modes de collecte de données.

3.3.5.2 Le déroulement des entrevues semi-dirigées

Dans la présente étude, les neuf élèves ayant consenti par formulaire à participer ont été approchés pour l'entrevue semi-dirigée. Toutes et tous ont accepté d'y participer après les

explications prévues. Le cadre de l'entrevue, en plus des explications menant au consentement à y participer, comprenait une série de questions placées dans un ordre prédéterminé en fonction des objets enseignés, mais adaptables selon le déroulement de l'entrevue (voir le cadre d'entrevue en annexe 9). La durée des entrevues, incluant le temps des explications et des remerciements, n'a pas dépassé 15 minutes. Elles se sont déroulées durant la semaine suivant la correction de la production finale (entre le 12 et le 19 décembre 2022). Elles ont été enregistrées, puis transcrrites (verbatim).

3.4 Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a consisté en une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français par laquelle des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral ont été déterminés et enseignés à partir d'une production initiale en vue de les mobiliser dans une démarche d'écriture, celle d'un courriel formulant un acte de parole. C'est à partir des observations de la production initiale qu'a été déterminé l'acte de parole précis, soit « faire une demande ». L'ensemble de la séquence s'est échelonné sur environ 16 périodes, du 15 novembre au 8 décembre 2022.

La séquence (telle que la présente le Tableau 3.1 plus loin), construite comme une adaptation de la séquence didactique pour l'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007), utilisait les ateliers formatifs d'enseignement d'objets de l'oral (Dumais et Messier, 2016) comme activités de structuration en approche intégrée (Soucy, 2022) afin d'amener les élèves à s'approprier les similarités entre les objets de l'oral et certains aspects de l'écriture d'un courriel. Elle consistait d'abord en la production initiale d'un courriel afin

de déterminer, dans la liste présentée au cadre conceptuel, un certain nombre d'objets de l'oral à enseigner, déterminés à partir d'une grille d'observation. Par la suite, un atelier formatif sur le genre courriel a été présenté, suivi des ateliers planifiés pour enseigner les objets retenus afin d'amener les élèves à faire des liens avec l'écrit (Soucy, 2022). Enfin, une activité de communication (Soucy, 2022), soit l'écriture d'un courriel de demande en s'appuyant sur les objets de l'oral enseignés, constituait la production finale évaluée avec une grille d'évaluation critériée (Roegiers, 2010b; Dumais, 2011; Berthiaume et al., 2011).

3.4.1 Le projet de communication

Le projet de communication établissant les différents aspects de l'expérimentation sur le genre (Dolz et Gagnon, 2008; Lafontaine, 2011) consistait en la rédaction d'un courriel avec pour intention la formulation d'un acte de parole (Maurer, 2001) en respectant la structure et les codes attendus lors d'une telle démarche, de manière à constituer une approche intégrée en français (Soucy, 2023).

**Tableau 3.2 : Déroulement de la séquence didactique
basée sur une approche intégrée en français**

| Déroulement | Description | Durée |
|-------------------------------|---|--------------------|
| A. Production initiale | - Présentation d'un procédurier pour mener les élèves à l'utilisation d'Outlook, un logiciel de courriel de la suite Microsoft 365, à laquelle ils sont déjà inscrits; - Écriture d'un courriel (acte de parole) sur un tâche précise (voir la tâche de la production initiale à l'annexe 10). (Enseignements préalables : Les genres de l'oral et les genres de l'écrit; le schéma de la communication.) | 1 pér. (75 min) |

| | | |
|---|--|--|
| | - Détermination par l'enseignant, par le remplissage de la grille d'observation à partir de la production initiale, des objets à retenir en vue de leur enseignement (voir la grille à l'annexe 7). | Environ 2 jours |
| B. Activité de sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit | Ajout à la séquence : Réflexion en petites équipes, puis retour en grand groupe, pour faire ressortir que l'oral et l'écrit ne sont pas identiques bien que l'écrit puisse parfois faire une représentation des caractéristiques de l'oral. | 1 pér. (75 min) |
| C. Ateliers formatifs | <p>a) Atelier formatif 1 (activité de structuration (en lien avec la compétence <i>Écrire seulement</i>))</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objet du volet pragmatique 1 : Structure d'un courriel; - Réflexion métacognitive sur l'objet (voir la fiche à l'annexe 13). <p>b) Atelier formatif 2 (activité de structuration)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objet du volet pragmatique de l'oral 2 : Prise en compte des destinataires; - Mise en pratique complémentaire de structuration de l'objet pragmatique 2 en écriture. - Réflexion métacognitive sur l'objet dans son utilisation à l'oral et à l'écrit (voir la fiche à l'Annexe 14). <p>c) Atelier formatif 3 (activité de structuration)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objet du volet pragmatique de l'oral 3 : Acte de parole « faire une demande »; - Mise en pratique complémentaire de structuration de l'objet pragmatique 3 en écriture. - Réflexion métacognitive sur l'objet dans son utilisation à l'oral et dans sa représentation à l'écrit (voir la fiche à l'annexe 15). <p>d) Atelier formatif 4 (activité de structuration)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objet du volet structural de l'oral 1 : Intonation et sa représentation à l'écrit; - Mise en pratique complémentaire de structuration de l'objet structural 1 en écriture. - Réflexion métacognitive sur l'objet dans son utilisation à l'oral et dans sa représentation à l'écrit (voir la fiche à l'annexe 16). | 1 pér. (75 min) 1-2 pér. (75 à 150 min) 1-2 pér. (75 à 150 min) 1-2 pér. (75 à 150 min) |

| | | |
|---|---|---------------------|
| D. Activité de synthèse | Répétition générale : - Retour interactif sur les quatre objets d'enseignement-apprentissage de la séquence didactique à partir des schématisations de référentiels. - Rédaction, par les élèves, de la même tâche qu'à la production initiale, en fonction des apprentissages réalisés durant la séquence didactique. Cette rédaction d'évaluation formative se fait dans des conditions identiques à celles de la future production finale (salle informatique, droit au recueil de référentiels). - À la période suivante, remise de la production initiale commentée et de la répétition générale en vue de l'autoévaluation formative : fiche de réflexion métacognitive d'autoévaluation remplie par les élèves afin de déterminer leur progression depuis la production initiale et les éléments à améliorer à partir de la grille d'évaluation critériée finale (voir fiche à l'annexe 17). | 2 pér. (150 min) |
| E. Activité sur le vouvoiement | Ajout à la séquence en fonction d'observations faites par l'enseignant lors de la correction de la répétition générale. - Jeu de consignes en « vous » en équipe de 2. | |
| F. Production finale (activité de communication) | Écriture d'un courriel d'acte de parole « faire une demande » sur une nouvelle tâche (Voir la tâche de la production finale en annexe 11). Cette rédaction finale se fait à la salle informatique, avec droit au recueil de référentiels. | 1 pér. (75 min.) |
| G. Évaluation | Grille critériée d'évaluation par l'enseignant a) Réévaluation de la production initiale à partir de la grille finale ajustée; b) Évaluation de la production finale; Comparaison entre les deux pour déterminer la progression et remise des grilles aux élèves pour qu'ils constatent la progression eux aussi. | |

3.4.2 La production initiale

La production initiale s'est déroulée le 15 novembre 2022, au local informatique de l'établissement scolaire, pour chacun des trois groupes. La tâche à accomplir consistait en une demande d'hébergement auprès d'une personne de la famille d'une autre ville (voir

la description de la tâche à l'annexe 10). Comme mentionné précédemment, la séquence didactique basée sur une approche intégrée faisant partie de la planification annuelle, tous les élèves de la population accessible y ont participé et les objets qui ont été retenus à l'issue de la production initiale ont été déterminés à partir de l'ensemble des trois groupes.

3.4.2.1 La préparation de la production initiale

Avant chacune des périodes prévues et réservées au local informatique pour la production initiale, les postes de travail ont été préalablement ouverts afin de gagner du temps et de s'assurer de l'état du matériel. Cette étape a permis de constater que 2 des 30 postes de travail ne fonctionnaient pas et qu'au moins une souris manquait à l'un des autres postes. Ces lacunes ont été comblées par l'utilisation de deux ordinateurs portatifs de classe et de l'ajout d'une souris. Un autre ordinateur a été prévu pour pallier un imprévu pouvant survenir lors de la production. Ces démarches préparatoires démontrent que différents types de problèmes techniques peuvent survenir selon les conditions matérielles propres à une école, mais qu'ils peuvent être atténués par une préparation adéquate. Par ailleurs, la tâche était déjà prête à être affichée au tableau numérique du local au moment voulu, à partir du poste principal, de sorte que toutes et tous la voient en même temps.

La présentation du procédurier et l'accomplissement de la tâche ont duré entre 45 et 55 minutes. Dans le Centre de services scolaire concerné, tous les élèves ont leur propre session de travail dans *Microsoft 365*, ce qui a facilité l'explication de la procédure à suivre pour accéder au service de courriel *Outlook*. Par la suite, hormis le procédurier et l'indication de l'adresse scolaire de l'enseignant pour l'envoi du message, aucune

explication n'a été donnée sur les caractéristiques d'un courriel, ni sur les objets potentiels pour l'enseignement. En ce qui a trait aux élèves bénéficiant d'un plan d'intervention (PI), chacune et chacun pouvait utiliser ses propres outils de travail conformément aux indications de son plan.

3.4.2.2 La détermination des objets d'enseignement-apprentissage de la séquence didactique

Une fois la grille d'observation remplie à partir de chacune des productions initiales reçues, les objets à enseigner ont été déterminés et il a été établi, de plus, qu'après l'enseignement des objets par l'entremise des ateliers formatifs s'ajouteraît une répétition générale, qui reprendrait exactement la consigne de la production initiale afin que les élèves puissent observer par autoévaluation (Dumais, 2011) leur progression à partir de leurs erreurs, dans l'idée d'améliorer la séquence didactique par une évaluation mise au service de l'apprentissage (Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023). Par ailleurs, deux activités de réflexion ont été ajoutées à la séquence, soit l'une sur les différences entre l'oral et l'écrit afin d'atténuer des confusions au cours de la séquence didactique (après la production initiale) et l'autre sur le vouvoiement pour mieux comprendre les attentes à ce sujet (avant la production finale).

3.4.3 Les objets retenus pour les ateliers formatifs de la séquence didactique

Comme mentionné précédemment, la séquence didactique faisait partie de la planification annuelle de l'enseignant. Ainsi, après la production initiale, tous les textes obtenus ont été survolés afin de déterminer les objets nécessitant un enseignement spécifique. Pour ce

faire, comme mentionné plus haut, une grille d'observation a été utilisée (voir la grille à l'annexe 7). Toutefois, pour les besoins de l'étude et en lien avec le certificat d'éthique de la recherche, seuls les 9 courriels rédigés par les élèves qui ont accepté de participer à la recherche ont été considérés pour les résultats¹⁰. Après avoir considéré les observations, pour limiter le nombre d'objets à enseigner (Dumais, 2010 et 2014), tout en conservant la cible initiale de quatre objets, nous avons réduit à un seul le nombre d'objets du volet structural de la séquence et les objets du volet pragmatique, initialement prévus à deux, sont passés à trois, incluant la structure du *genre courriel*. Les ateliers formatifs se sont déroulés sur une durée d'environ huit périodes entre la production initiale et la répétition générale, réparties entre le 18 novembre et le 5 décembre 2022.

3.4.3.1 Les objets du volet pragmatique

Pour les objets du volet pragmatique, seul l'objet *structure du genre courriel* avait été prédéterminé pour la séquence didactique, puisque la séquence didactique visait en premier lieu l'enseignement-apprentissage des composantes inhérentes à cette CMO. En fonction des lacunes constatées dans le courriel de la production initiale, nous avons aussi retenu *la prise en compte des destinataires*, objet que les observations ont révélé peu maîtrisé par les élèves, surtout en contexte d'écriture conversationnelle à teneur plus formelle. Afin de situer l'ensemble de la séquence dans un contexte précis en lien avec

¹⁰ Il est à noter que comme les ateliers formatifs, les activités de sensibilisation et les activités de production se tenaient en groupe pour tous les élèves, certaines observations du journal de bord sur le déroulement peuvent avoir été plus générales, tout en précisant des observations spécifiques aux participants.

une intention claire, il a été déterminé que l'objet *intention* deviendrait l'objet *acte de parole* « *faire une demande* », plus adapté au type de tâche de la séquence didactique.

3.4.3.1.1 Le genre courriel

L'atelier formatif de structuration sur « Le genre courriel » s'est déroulé sur environ une période et demie (105 minutes), entre le 18 et le 22 novembre 2022 pour les trois groupes (voir l'atelier en entier à l'annexe 18). Il s'agissait d'enseigner la structure d'un courriel avec les différentes parties qui en font un genre textuel.

3.4.3.1.2 La prise en compte des destinataires.

L'atelier formatif de structuration sur l'objet d'enseignement-apprentissage « La prise en compte des destinataires » a eu lieu pour chacun des trois groupes entre le 22 et le 24 novembre 2022 (voir l'atelier en entier à l'annexe 19). Il s'agissait d'un atelier abordant la prise de conscience que lorsqu'on écrit, on doit se représenter une personne réelle ou imaginaire à qui on écrit.

3.4.3.1.3 L'acte de parole « faire une demande ».

L'atelier formatif de structuration « L'acte de parole “ faire une demande” » a eu lieu sur deux périodes entières (150 minutes) pour chacun des groupes, entre le 28 et le 30 novembre 2022 (voir l'atelier en entier à l'annexe 20). En effet, par sa complexité et son rôle dans la séquence didactique, une durée plus longue avait été prévue pour cet atelier formatif, puisqu'il visait à enseigner la gestion de l'écriture d'un courriel de manière à favoriser une réponse positive et à gérer les situations conflictuelles.

3.4.3.2 L'objet du volet structural

Devoir réduire à un seul objet du volet structural pour limiter le nombre final d'objets à quatre nous a amené à nous interroger sur celui qui ressortait à la fois comme pertinent et plus facilement concevable pour des élèves de deuxième secondaire entre l'*intonation* ou la *pause* et leur représentation à l'écrit. Les observations notées à la grille ont conduit à retenir l'*intonation et sa représentation à l'écrit*, d'une part parce que sa représentation dans l'écriture pouvait se repérer plus aisément par des éléments de lexique (vocabulaire expressif, modificateurs de verbes ou d'adjectifs), de grammaire de la phrase (présence de compléments de phrases ou types particuliers de phrases) ou de grammaire du texte (utilisation d'organisateurs textuels). Par comparaison, l'objet *pause* réduisait la variété des éléments à repérer en vue d'un enseignement-apprentissage pratiquement à la seule ponctuation, notamment les erreurs d'utilisation de la virgule, comme l'ont suggéré Soncin et Tenani (2017). Cet objet n'en demeure pas moins important du point de vue de la lisibilité et reste pertinent pour un enseignement ultérieur pouvant grandement bénéficier d'une première réflexion apportée par l'objet *intonation*.

3.4.3.2.1 L'*intonation et sa représentation à l'écrit*.

Le dernier atelier formatif de structuration de la séquence didactique expérimentée basée sur une approche intégrée, l'*intonation et sa représentation à l'écrit*, s'est déroulé sur une seule période pour chacun des groupes, soit le 30 novembre ou le 1^{er} décembre 2022 (voir l'atelier en entier à l'annexe 21). Cet objet d'enseignement-apprentissage représente un

volet majeur de la séquence, puisqu'il vise la réflexion sur la façon de faire « sonner » un texte chez les destinataires comme on « l'entend » au moment de l'écrire.

3.4.3.3 La constitution d'un recueil de référentiels

Chacun des ateliers formatifs, après l'étape de l'enseignement, menait à une prise de notes par les élèves (Dumais, 2008) à l'aide d'une feuille de référentiel (Dumais et Messier, 2016). Cette feuille comprenait une partie consistant en l'élaboration commune d'une définition (*quoi?*) et d'une procédure à suivre (*comment?*), puis en la réponse aux questions *pourquoi?* et *quand?* (Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Messier, 2016). En supplément, dans l'optique qu'une représentation graphique peut faciliter en partie la rétention des informations (Marchand et Gagnayre, 2004; Kemper et Naughton, 2006; Givry et Andreuci, 2015; Farza, 2018) nous avons apporté une innovation par rapport au modèle proposé par Lafontaine et Dumais (2014), soit un encadré de schématisation ou de consignation d'idées-clés concernant l'objet enseigné, comme par exemple la représentation par une échelle du niveau de familiarité/formalité en fonction des destinataires ciblés (voir l'annexe 12 pour une page-type du référentiel de l'expérimentation). Ces schématisations ont été plus tard présentées aux élèves à titre de rappel lors de l'activité de synthèse (répétition générale) (voir au point 3.5.4). Après les ateliers formatifs sur les objets, toutes les feuilles de référentiel ont été regroupées sous forme de recueil de manière à être accessibles aux élèves pour consultation.

3.4.3.4 Les activités de réflexion supplémentaires

Comme déjà mentionné, deux activités de réflexion ont été ajoutées à la séquence didactique, l'une avant les ateliers formatifs sur les objets (*différences entre l'oral et l'écrit*) et l'autre après la répétition générale (*familiarisation avec le vouvoiement*).

3.4.3.4.1 L'activité de réflexion sur la sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit.

L'activité de réflexion sur la sensibilisation s'est déroulée durant toute une période, avant les ateliers formatifs sur les objets. Elle consiste en une réflexion, d'abord par petits groupes, puis en grand groupe, sur les différences entre l'oral et l'écrit, à partir de deux descriptions du personnage d'Hercule Poirot, l'une orale et l'autre écrite. L'activité a permis aux élèves de répertorier des différences à partir de cinq thèmes principaux qui ont été trouvés par les élèves eux-mêmes, mais dont deux ont été nommés plus précisément par l'enseignant (*norme et prosodie*), qui a d'ailleurs guidé la discussion pour que demeure le moins de confusion possible avant de commencer les ateliers. Il a résulté de cette activité une liste comparative qui a été ensuite consignée par les élèves dans leur recueil de référentiels. La liste est présentée au chapitre des résultats, dans le tableau 4.2.

3.4.3.4.2 L'activité de réflexion sur la familiarisation avec le vouvoiement.

L'activité de réflexion sur la familiarisation avec le vouvoiement a été ajoutée à la suite de l'activité de synthèse (répétition générale), avant la production finale. En effet, la répétition ayant permis de constater qu'un certain nombre d'élèves ne parvenaient pas à maintenir le vouvoiement dans leur courriel, il a été décidé d'organiser une activité de

réflexion sur le vouvoiement qui s'est déroulée en environ une période. Elle consistait d'abord en la réalisation d'un dessin assez complexe, au choix de l'élève, de façon individuelle. Par la suite, en équipe de deux, les élèves s'assoyaient dos à dos et, à tour de rôle, cherchaient à faire reproduire à l'autre le dessin précédemment réalisé, par des consignes en « vous », le but étant de construire des consignes précises avec vouvoiement sans pouvoir voir le résultat ni influencer la compréhension de la consigne par du non-verbal. L'activité se concluait par un retour en groupe sur les difficultés vécues durant l'activité et sur des moyens possibles de s'assurer de maintenir le vouvoiement.

3.4.4 L'activité de synthèse (répétition générale)

L'activité de synthèse, qui s'est tenue à la suite de l'enseignement des objets d'enseignement-apprentissage, s'est déroulée sur deux périodes (150 minutes), entre le 5 et le 7 décembre 2022. Elle permettait aux élèves de vivre une situation d'évaluation formative au service de l'apprentissage (Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023).

3.4.4.1 Déroulement de l'activité de synthèse (répétition générale) et autoévaluation par les élèves

La première période consistait en un rappel des quatre objets enseignés à l'aide des encadrés de schématisation qui avaient été inscrits dans les référentiels lors des ateliers de chacun des objets. Par la suite, les groupes se sont déplacés vers le local informatique afin d'accomplir la tâche de répétition générale avec *Outlook*, dans les mêmes conditions que pour la production finale à venir, incluant l'usage du recueil de référentiels. Ce n'est qu'une fois installés que les élèves ont appris qu'il s'agissait de la même tâche que lors de la production initiale (voir la tâche à l'annexe 10) et il leur a clairement été formulé de ne

pas faire de copier-coller de leur production initiale, mais de recommencer en fonction de ce qui avait été appris.

Une autoévaluation a eu lieu durant la deuxième période de l'activité de synthèse, par la comparaison de la production initiale et de la répétition générale, au cours précédent la production finale (après une journée réservée à l'impression des productions et au calibrage de la grille critériée par l'enseignant). La production initiale a alors été remise aux élèves, avec la grille des observations, et la grille d'évaluation critériée finale (après le calibrage expliqué plus bas) leur a été présentée au tableau numérique en grand format de manière à laisser voir tous les critères pour fins de comparaison autoévaluative entre les deux productions. Il leur était ensuite possible de s'informer auprès de l'enseignant du sens de certains éléments, de déterminer des points à améliorer et de remplir la fiche d'autoévaluation à des fins métacognitives (Colognesi et Lucchini, 2016).

3.4.4.2 Calibrage de la grille critériée

La grille critériée envisagée pour l'évaluation a dû être calibrée avant son utilisation pour comparer la production finale et la production initiale, afin de pouvoir vérifier la progression des objets après leur enseignement-apprentissage. Pour calibrer la grille, le prototype de grille d'évaluation développé à partir des objets retenus a ainsi été testé sur la répétition générale d'un élève-repère ayant généralement plus de difficultés (E5), puis réutilisée sur sa production initiale pour vérifier la fiabilité de l'instrument. Les productions initiales et les répétitions générales des autres participants à l'expérimentation ont par la suite été évaluées avec cette même grille pour fins de comparaison entre les

deux productions pour la soumettre ensuite à l'avis d'un expert, notre directeur de recherche (Martin et al., 2016), afin de déceler si des ajustements définitifs étaient nécessaires en fonction de la précision des observations. Les ajustements ont été apportés à la grille en vue de la production finale (voir la grille finale retenue à l'annexe 8). Ainsi, par exemple, le troisième échelon des objets *prise en compte des destinataires* et *intonation et sa représentation* à l'écrit a été simplifié et un élément à observer a été ajouté à la liste à cocher de ce dernier objet. Les modifications exactes et leurs motifs sont expliqués au point 4.1.3.1 du chapitre IV.

3.4.5 La production finale

La production finale de la séquence didactique s'est déroulée à la salle informatique de l'établissement, tout comme la production initiale et la répétition générale. Elle a consisté en la formulation d'une demande fictive de congé par courriel auprès d'un employeur (voir la tâche de la production finale à l'annexe 11). Les conditions de réalisation étaient identiques à celles de la production initiale et de la répétition générale. De plus, comme pour la générale, les élèves pouvaient consulter leur recueil de référentiels constitués durant les ateliers.

3.4.5.1 Le déroulement de l'évaluation avec la grille critériée

La grille critériée finale qui a servi à évaluer la production finale a aussi été utilisée pour revoir les productions initiales afin de permettre d'établir la progression des apprentissages par la comparaison des deux productions à partir d'une grille identique en

guise d'évaluation finale. Ainsi, la recherche tient compte des données comparatives entre la production initiale et la production finale pour constater s'il y a eu progression ou non chez les participants ayant consenti à l'étude.

3.5 L'analyse des données

L'étape de l'analyse qualitative des données est celle qui permet de les organiser en vue de les interpréter (Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Dionne, 2018). Évolutive, elle s'effectue tout au long du processus de recherche et vise à repérer des composantes du phénomène tout en mettant en évidence leurs relations (Gallagher, 2014) pour en faire surgir le sens (Dionne, 2018; Savoie-Zajc, 2018; Paillé et Mucchielli, 2021) de manière à dépasser, par des inférences, le premier niveau descriptif (L'Écuyer, 1988; Dionne, 2018). Le processus qu'elle implique fait généralement appel à plusieurs facettes, entre autres la synthèse, la catégorisation, la comparaison, etc. (Dionne, 2018).

Dans l'ensemble, l'analyse, pour chacune des parties du déroulement de la séquence didactique, a été effectuée sous la forme d'une « analyse qualitative des données » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Paillé, 2011; Dionne, 2018), plus précisément par *analyse de contenu*. Une telle analyse, très répandue en recherche qualitative (Fortin et Gagnon, 2016; Campenhoudt et al., 2017; Dionne, 2018), consiste à « traiter le contenu des données [...] de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364), en codant et en catégorisant les informations des différents outils de cueillette (Bardin, 2013), celles du journal de bord, des entrevues semi-dirigées (sous forme de verbatim) et des fiches de réflexion métacognitive remplies par

les élèves dans la présente étude. La démarche, selon Campenhoudt et al. (2017), s'effectue généralement en deux temps distincts, soit une analyse séparée des différentes retranscriptions, suivie d'une analyse transversale et comparative.

Pour parvenir à cette dernière étape dans la présente étude, nous avons colligé les données qualitatives du journal de bord, des entrevues et des fiches de réflexion sous la forme d'un tableau d'analyse de contenu pour faire ressortir les principales catégories à partir d'un premier codage (Bardin, 2013), sans l'usage d'un logiciel (voir l'exemple d'une page du tableau d'analyse de contenu à l'annexe 22). Comme le montre l'exemple, une fois les catégories établies, le tableau permet aussi de faire les liens théoriques avec le cadre conceptuel (Dionne, 2018). Ce classement donne lieu à une catégorisation en lien avec le déroulement de la séquence didactique (Bardin, 2013), puis une lecture approfondie du tableau a permis un traitement plus précis des résultats.

La recherche en méthodologie dénombre quelques limites à l'utilisation de l'analyse de contenu. Entre autres, cette forme de répartition des informations peut s'avérer plus lourde que nécessaire. Toutefois, elle permet au chercheur de prendre du recul quant aux interprétations trop spontanées, en se basant sur des catégories basées sur l'organisation interne du discours et des données analysés (Bardin, 2013).

Les résultats de l'analyse des données sont décrits au chapitre suivant, en lien avec les deux objectifs déterminés à la fin du cadre conceptuel : d'abord, les résultats de la mise en œuvre de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, puis l'influence de la séquence didactique et les catégories issues des données.

CHAPITRE IV : RÉSULTATS

Le chapitre compile les données et décrit les résultats afin de répondre à la question de recherche formulée en problématique : « Dans le cadre d'une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l'oral en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit peut-elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves du secondaire ? ». Les données de la recherche, consignées dans un tableau d'analyse de contenu et traitées à partir d'une démarche de codage (voir un extrait à l'annexe 22), ont été recueillies à partir d'observations notées au journal de bord (JDB) et dans la grille d'observation, puis à partir des outils de cueillette auprès des neuf participants ayant consenti à participer à l'étude, soit les fiches de réflexion métacognitive utilisées comme outil de cueillette (FRM), les entrevues semi-dirigées (ESD) et les résultats de l'évaluation à partir de la finale. Le chapitre est divisé en deux grandes parties : *les résultats du déroulement de la séquence didactique basée sur une approche intégrée*, puis *l'influence de la séquence didactique et les catégories issues des données*.

La partie des *résultats du déroulement de la séquence didactique basée sur une approche intégrée* répond au premier objectif présenté en fin de chapitre II, soit « décrire, dans le cadre d'une approche intégrée en français, la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre courriel réinvestissant des objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit ». Elle présente ainsi les résultats relatifs à chacune des parties de la séquence didactique telles que décrites au chapitre III et énumérées dans le Tableau 3.1.

La partie de *l'influence de la séquence didactique et les catégories issues des données*

répond, pour sa part, au deuxième objectif, celui de « rendre compte de l'influence de [la] séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage de l'oral communs à l'oral et à l'écrit ». Elle présente la comparaison des évaluations critériées faites avec la grille finale entre la production initiale et la production finale, pour observer la progression chez les participants, et fait ensuite ressortir des catégories de l'ensemble de la séquence didactique issues du codage lors de l'analyse de contenu (Bardin, 2013).

4.1 Les résultats du déroulement de la séquence didactique basée sur une approche intégrée¹¹

En première partie, les données relatives à l'administration de la séquence didactique basée sur une approche intégrée sont présentées à partir de la grille d'observation, du journal de bord (JDB), des fiches de réflexion métacognitive (FRM) et des entrevues semi-dirigées (ESD). Les catégories (Bardin, 2013) correspondent aux composantes de la séquence didactique, de la production initiale d'un courriel de demande à la production finale, en passant par les ateliers formatifs de structuration et la répétition générale.

4.1.1 Les observations concernant la production initiale

En guise de rappel, la production initiale visait la formulation par les élèves d'une demande d'hébergement à une tante par l'entremise d'un courriel, sans aucune explication sur les usages liés à cette CMO, ni enseignement de l'oral au préalable. Au début de l'activité, seulement une dizaine d'élèves dans l'ensemble des trois groupes ont déclaré

¹¹ Pour une description du déroulement de la séquence didactique, voir le chapitre III, à partir du point 3.4.

avoir déjà écrit au moins un courriel (JDB1)¹². Plusieurs élèves ont tout de même démontré une certaine conscience du *comment*, même sans avoir déjà écrit de courriel (appel, contextualisation, salutations et remerciements, signature), notamment E1, E3, E4, ou E8. De façon générale, plusieurs portaient une certaine attention à la construction des phrases et à l'orthographe, même en situation fictive de requête. Les observations sur les productions initiales des participants ayant consenti à l'étude, notées dans la grille d'observation, sont relevées dans le Tableau 4.1¹³.

Tableau 4.1: Observations ayant résulté des productions initiales des participants (E1 à E8) à l'expérimentation

| Critère | Observations à partir de la production initiale |
|---|--|
| Respect de la structure du genre <i>courriel</i> | <ul style="list-style-type: none"> - E1, E3, E5, E7 et E8 n'ont pas mis d'objet à leur message; - E2, E4 et E6 ont fait l'appel dans l'objet; - E1, E5 et E7 n'ont pas séparé l'appel du corps du texte; - E3, E4 et E8 l'ont bien séparé avec une virgule et une ligne d'espace, E4 ayant toutefois déjà fait un appel dans l'objet. <ul style="list-style-type: none"> - E1, E3, E4, E5 et E7 n'ont utilisé aucune forme de remerciements ou salutations; - E1, E2, E4, E5 et E7 n'ont utilisé aucune forme de signature de leur message; - Deux participants ont altéré sans utilité la police d'écriture : E7 a mis tout son texte en souligné, gras et italique; E8, pour sa part, a choisi une police de style manuscrit difficilement lisible. - En général, les participants ont respecté les règles d'usage et grammaticales. Du côté des trois élèves en PI qui étaient présents, deux ont eu le souci de bien construire le texte et les phrases, malgré des lacunes orthographiques (E1). Le texte de E5 ne semble pas avoir fait l'objet d'une révision minimale. |

¹² Cela n'implique pas que les élèves n'avaient jamais entendu parler de cette CMO. En effet, chez les neuf participantes et participants à l'expérimentation, lors des entrevues, huit connaissaient ce qu'est un courriel avant la séquence, bien que seulement quatre en aient déjà écrit au moins un sans en connaître les usages.

¹³ Rappelons que même si seules les observations concernant les participants sont consignées dans le Tableau 4.1, les objets d'enseignement-apprentissage ont été sélectionnés à partir du survol des observations des productions initiales des élèves des trois groupes qui suivaient la séquence didactique.

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Objets structuraux | Prise en compte des destinataire | <ul style="list-style-type: none"> - E6, qui prenait un ton trop suppliant, a exagéré la politesse. |
| | Intention de communication¹⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - De nombreux participants ont commis une forme de maladresse : - E1, E2 et E5 en demandant trop directement; - E1 en avouant ne pas vouloir payer d'hôtel; - E4 en disant que c'est parce qu'ils ne connaissent personne d'autre; <p>- La représentation d'un contexte minimal, avec explication des raisons du voyage, est assurée pour tous les participants à l'expérimentation;</p> <p>De façon spontanée, sans que ces méthodes aient bénéficié d'un enseignement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - E2, E4, E5, E6, E7 et E8 ont utilisé le conditionnel dans sa modalité atténuante; - E2, E3, E4, E6 et E7 ont formulé une interrogative indirecte (avec ou sans le conditionnel) de manière, toujours, à atténuer la demande. |
| | Intonation | <p>Découpage en « segments prosodiques »</p> <ul style="list-style-type: none"> - E5, E7 et E8 n'ont pas utilisé de marqueurs ou d'organisateurs de progression; - E7 et E8 n'ont pas utilisé, ou n'ont pas ponctué adéquatement, les compléments de phrases; - E6 a utilisé des interrogatives ou des exclamatrices hors contexte ou sans une ponctuation adéquate. - Aucun des participants n'a utilisé de phrases de forme emphatique. |
| | Lexique | <ul style="list-style-type: none"> - E3, E4, E5 et E7 ont maintenu un lexique neutre ou n'ont pas utilisé de vocabulaire expressif adapté à la situation; - E2, E3, E5 et E7 n'ont utilisé aucun modificateur de verbe ou d'adjectif. |
| | Pauses | <ul style="list-style-type: none"> - E4 et E5 ont écrit un texte avec une absence partielle ou totale de ponctuation permettant de marquer des pauses, le texte s'y défile en continu; - À l'inverse, E2 et E3 ont construit des phrases courtes et égales provoquant des arrêts réguliers sans tenir compte des pauses naturelles; - E1, E5, E6 et E7 ont écrit un texte en un bloc monolithique, sans découpage en paragraphes; |

¹⁴ À la suite de la production initiale, le critère de l'*intention* de communication a déterminé le choix de l'objet *acte de parole* « faire une demande » dans la construction de la grille finale d'évaluation.

| | |
|----------------------------|---|
| | - E1, E6 et E8 ont assez bien assuré l'organisation des idées de manière à bien doser les arrêts. |
| Autres observations | - Aucun des 8 participants présents n'a utilisé de binettes. |

4.1.1.1 L'activité de réflexion sur la sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit

Comme mentionné au chapitre III (section 3.4.3.4.1), l'ajout d'une activité de réflexion sur la sensibilisation aux différences entre l'oral et l'écrit a été jugé pertinent par l'enseignant, entre la production initiale et le premier atelier, pour s'assurer que les élèves ne croient pas qu'il s'agisse de la même compétence. Les observations notées au journal de bord sur la discussion en groupe font état de divers points mentionnés par les élèves eux-mêmes, parfois après reformulation plus claire par l'enseignant. Ces points ont été répertoriés dans le Tableau 4.2.

**Tableau 4.2 : Différences entre l'oral et l'écrit en fonction de thèmes
(établies par les élèves)**

| | Oral | Écrit |
|-------------------------|--|--|
| Norme | Peut varier selon le pays, la région, la situation de communication | Généralement plus standard |
| Permanence | Non durable lorsque spontané | Plus fixe, durable |
| Temps | Plus instantané, adaptation immédiate avec peu de temps de réflexion | Long temps de réflexion, de révision |
| Prosodie | Très présente | Absente, pas de non-verbal, pas d'intonation visible sauf ? et ! |
| Sens (physiques) | Audition et vision | Vision, mais pas audition |

4.1.2 Les résultats des ateliers formatifs de la séquence didactique

Les objets, à l'exception du *genre courriel* qui avait été préalablement identifié comme objet essentiel à enseigner, ont été déterminés en fonction des observations faites à partir de toutes les productions initiales, dont seules celles des participants ayant consenti à l'étude ont été répertoriées au Tableau 4.1¹⁵. Pour ce qui est des ateliers formatifs de structuration, tous inédits, des ajustements ont pu être apportés en cours d'ateliers et sont à chaque fois décrits, en ajout aux autres observations sur le déroulement.

4.1.2.1 Les résultats de l'atelier formatif sur le genre courriel

L'atelier formatif sur le *genre courriel* consistait à enseigner la structure d'un courriel avec les différentes parties qui en font un genre textuel. Prévu pour une seule période, il a dû être prolongé d'une demi-période après constatation que l'activité de mise en pratique prenait plus de temps qu'anticipé.

4.1.2.1.1 Les observations générales sur le déroulement de l'atelier formatif de structuration « Le genre courriel »

La discussion de début d'atelier, pour le premier groupe en particulier, a pris du temps à se mettre en place (JDB2), possiblement pour des raisons de nouveauté de la séquence didactique, mais la situation s'est replacée rapidement. De nombreux élèves constataient que les éléments constitutifs du courriel sont souvent comparables à ceux d'une lettre, ce qui est ressorti aussi chez huit participants à la recherche sur neuf lorsqu'ils ont rempli la

¹⁵ Pour une explication des motifs justifiant le choix des objets d'enseignement-apprentissage pour la séquence didactique, se référer au point 3.4.3 du chapitre précédent.

fiche de réflexion métacognitive (FRM courriel). Plusieurs des sujets de l'étude s'impliquaient beaucoup dans les groupes, notamment E6, qui a régulièrement donné son avis. Par contre, E5 (en plan d'intervention pour TDA-H), devait constamment être ramené à l'ordre (JDB2). En activité de mise en pratique, de nombreux élèves recherchaient avec application les erreurs de construction du courriel de l'exercice. D'ailleurs, E1, E2, E3, E6 et E8 participaient activement à l'activité, bien que E3 ait dit ne pas se sentir bien. Pour ce qui est des participants avec un PI, E4, E7 et E10 restaient concentrés, contrairement à E5.

4.1.2.1.2 Les ajustements en cours d'atelier

Les ajustements prioritaires ont concerné la gestion du temps de l'atelier. Lors du premier groupe, il a rapidement été constaté que la période unique consacrée à cet atelier ne suffirait pas (JDB2). En effet, après l'élément déclencheur, la discussion, puis l'enseignement et l'élaboration d'une définition, la période était beaucoup trop avancée (JDB2). Ainsi, après avoir noté le *Quoi?* et le *Comment?* au référentiel, il a fallu passer directement à l'activité de mise en pratique pour éviter de perdre l'intérêt des élèves. Le *Pourquoi?*, le *Quand?* et la *Schématisation* du référentiel ont donc été reportés à la période suivante. Toutefois, la fiche de réflexion métacognitive a été maintenue à la fin de la première période afin que la réflexion sur l'objet reste la plus immédiate possible.

Pour corriger en partie la situation dans les deux autres groupes, les points de discussion ont été condensés plus précisément lors de l'*élément déclencheur*, ce qui a permis un roulement moins précipité à la suite de cette partie (JDB 2). Cela n'a cependant pas

empêché la prolongation de l'atelier d'une demi-période. L'atelier devrait ainsi être planifié sur une plus longue durée lors d'une reprise ultérieure de la séquence didactique.

4.1.2.1.3 Le retour par les élèves sur l'atelier formatif de structuration concernant l'objet « le genre courriel »

Lorsque les élèves ont rempli la fiche de réflexion métacognitive, tous les participants à l'étude sauf E5 sont parvenus à nommer clairement les différents éléments constituant un courriel (FRM courriel). Cette situation concernant E5 (PI pour TDA-H) peut s'expliquer par les nombreux rappels à l'ordre pour des distractions ou des conversations parallèles. Toujours au sujet de la structure, en entrevue semi-dirigée à la fin de la séquence didactique, plusieurs des élèves ont répondu avoir une meilleure connaissance de la façon de faire (E3, E4, E5, E8 et E10). E1 a précisé ignorer l'utilité de la copie conforme (Cc) avant l'atelier formatif et E8 dit avoir appris ce que représente le terme « Objet » en en-tête du courriel, malgré une utilisation occasionnelle de cette CMO pour communiquer avec son patron qui, selon ses propos, « [n']écrivait rien comme objet » (ESD). E3, de plus, explique avoir apprécié l'apprentissage du genre courriel parce qu'on « n'apprend pas à faire ça, mettons, au primaire » et que c'était « quand même cool parce qu'on pouvait aller aux ordis [sic]¹⁶ » (ESD).

Dans un autre ordre d'idée, à propos de l'aspect conversationnel du courriel, les réponses des participants à la question de la fiche métacognitive « En quoi pourrais-tu dire qu'un courriel présente parfois les caractéristiques d'une conversation? » indiquent que la

¹⁶ Toutes les réponses des participants à l'étude sont reprises telles qu'elles ont été formulées. Pour fins d'allégement, la mention « sic » utilisée ici ne sera plus reprise pour le reste du chapitre.

plupart conçoivent que l'envoi d'un courriel suppose une réponse attendue (E1, E4, E5, E7) ou la possibilité d'un échange entre interlocuteurs (E1, E5, E6), parfois dans une suite de messages (E2, E3). La réponse de E6 mentionnait en plus l'idée qu'il y a « un échange et il y a des formules qu'on retrouve dans une conversation » (FRM Genre courriel).

Pour terminer, tous les participants ont observé d'une façon ou d'une autre, dans la fiche métacognitive, que le temps pour répondre est un facteur déterminant pouvant provoquer des difficultés dans la construction d'un courriel. Par exemple, pour E1, il peut y avoir des malentendus et on doit « prendre plus son temps et être concentré ». De même, E4 a mentionné que « l'intention peut être mal comprise » et qu'il faut « prendre le temps de bien formuler ». D'autres (E3, E6, E7 et E8), ont précisé que la gestion du temps peut permettre d'éviter de faire des fautes (FRM Genre courriel).

4.1.2.2 *Les résultats de l'atelier formatif sur la prise en compte des destinataires*

L'atelier sur la *prise en compte des destinataires* abordait le fait que lorsqu'on écrit, de la même façon que quand on communique oralement avec quelqu'un, on doit se représenter une personne réelle ou imaginée à qui on écrit. Il est à noter que cet atelier, comme le précédent, a dû être prolongé d'une demi-période, puisque la durée en avait aussi été sous-estimée lors de la planification.

4.1.2.2.1 Les observations générales sur le déroulement de l'atelier formatif de structuration « La prise en compte des destinataires »

Lors de l'élément déclencheur de l'atelier formatif, le contre-exemple et l'exemple donnés oralement sont bien passés auprès des groupes 1 et 3. Les élèves croyaient vraiment se faire enseigner l'apostrophe et trouvaient que la manière et le lexique ne leur correspondaient pas du tout durant le contre-exemple, puisque l'explication débutait par des tournures enfantines de style préscolaire, pour se poursuivre tout à coup avec un lexique très technique et une posture universitaire (JDB3). Cette approche sous l'angle de la communication orale semble avoir grandement simplifié, par la suite, le lien avec la prise en compte des destinataires à l'écrit, rendant moins abstrait le fait qu'on s'adresse réellement à quelqu'un au moment d'écrire et qu'il faut en tenir compte.

Néanmoins, pour le premier groupe, l'effervescence du début s'est amplifiée jusqu'à l'activité de mise en pratique, au point de demander une plus grande énergie pour la gestion de classe, ce qui ne s'est pas produit pour les deux autres groupes. Pour ce qui est du deuxième groupe, les élèves ont manifesté peu de réactions, malgré qu'il s'agisse d'un groupe moins nombreux. Cette apathie pourrait s'expliquer par le fait que le groupe arrivait d'éducation physique (JDB3). Chez les participants à l'étude, plusieurs ont été très appliqués durant des activités de mise en pratique en équipe, particulièrement E1, E2, E3, E4, E8 et E10 (JDB 3).

Toujours lors des activités de mise en pratique pour les deux compétences, la plupart des élèves se sont placés en équipe, mais, malgré l'attention et les efforts, certains élèves ont

été laissés seuls ou se sont isolés d'eux-mêmes. C'était alors plus difficile de les amener à faire les exercices spécifiques à l'oral (JDB3). Au besoin, cependant, l'enseignant pouvait quand même contribuer à faire ressortir ces liens lors du retour en grand groupe.

4.1.2.2 Les ajustements en cours d'atelier

Comme pour l'atelier formatif sur le *genre courriel*, la durée totale de l'atelier avait été un peu sous-estimée en planification, ce qui a nécessité la prolongation d'une demi-période (35 minutes) pour accomplir les tâches en entier et compléter l'ensemble du référentiel (JDB 3). Pour les mêmes raisons, la fiche de réflexion métacognitive a quand même été complétée à la fin de la première période de l'atelier formatif. Pour l'expérimentation, cet atelier, comme les autres ateliers formatifs de structuration, a été prévu pour des discussions en grand groupe et des activités de mise en pratique en équipe. Il a cependant été constaté, lors de cet atelier, que la planification devrait prévoir des options de rechange au cas où des groupes sont moins participatifs, mais aussi au cas où des élèves se retrouvent seules ou seuls (JDB 3).

4.1.2.3 Le retour par les élèves sur l'atelier formatif de structuration concernant l'objet « Prise en compte des destinataires ».

En réflexion métacognitive à la question sur ce qu'est *la prise en compte des destinataires*, E2 expliquait devoir tenir compte de « la connaissance globale du destinataire (âge, mentalité, etc.) », E3 affirmait pour sa part que cela permet de montrer « que nous savons à quel genre de personne nous parlons », E4 et E5 spécifiant sensiblement la même chose. Pour tous ces participants, la réponse se rapportait spontanément à des verbes de parole, à

la communication orale. Deux élèves (E7 et E8), à la même question, ont élargi la compréhension de l'objet aux deux compétences de la séquence didactique, en spécifiant la nécessité de s'adapter lors d'une communication orale ou écrite. Par ailleurs, à la question « Peut-on parler ou écrire à n'importe qui comme si c'était notre ami? », les participants, en répondant par la négative, ont évoqué le respect et la politesse (E1, E3, E4, E7), particulièrement si on s'adresse à quelqu'un qu'on connaît peu (E1, E2, E7, E8) (FRM Prise en compte).

En entrevue semi-dirigée, même si toute la séquence avait conduit à l'écriture d'un courriel de demande, des participants faisaient des références à la prise en compte des destinataires lors de communications orales. Par exemple, E1 mentionne devoir ajuster ses propos, « pas juste avec ceux que j'connais pas, avec ceux que j'connais aussi. Avec ceux que je côtoie, j'trouve ça important de bien parler à la personne ». E3, pour sa part, tout en ayant concédé devoir s'adapter lors de l'écriture d'un courriel, fait le lien avec l'oral en évoquant une entrevue d'emploi : « C'est comme si t'es en entrevue, tu vas mieux parler que mettons si t'es avec des amis. » Plus largement, après avoir mentionné la possibilité de malentendus à l'écrit, E5 choisit des exemples de l'oral pour préciser sa pensée, en distinguant les façons de parler à ses amis ou à son patron (ESD).

D'autre part, cinq participants (E3, E5, E6, E7, E10) considèrent devoir adapter le vocabulaire en fonction de la personne à qui ils s'adressent (FRM Prise en compte). Cette adaptation du registre de langue, spontanément associée par les élèves à la prise en compte des destinataires, ressort plus fort lors des entrevues semi-dirigées, alors que tous les

participants ont précisé qu'il est important d'ajuster son langage en fonction des destinataires lors d'une situation orale de communication, quelques-uns associant aussi la même attention à l'écriture d'un courriel (E1, E3, E5, E7, E10) (ESD). Trois participants ont mentionné en fiche métacognitive l'usage possible du vouvoiement à l'écrit (E7, E8 et E10) (FRM4), idée qui revient aussi parfois en entrevue semi-dirigée, notamment chez E7, qui assure être à l'aise avec le vouvoiement dans les situations d'interaction à l'oral. E6 explique qu'il faut choisir adéquatement le tutoiement ou le vouvoiement et E10 fait le lien avec l'adaptation du registre de langue : « [S]i c'est un adulte que j'connais pas, c'est sûr j'vas l'vouvoyer ou j'vas y parler autrement qu'un enfant ou ma famille! » (ESD).

Par ailleurs, plusieurs participants ont reconnu dans la fiche de réflexion métacognitive que le temps de réflexion pour s'adapter est généralement différent à l'oral et à l'écrit, ce qui amène pour eux une distinction assez nette entre les situations pour les deux compétences. En effet, E2, E3, E5, E6, et E8 expriment clairement que, contrairement à l'oral qui est « fluide » (E3) et « improvisé » (E7) quand « la personne est là » (E2), l'écrit permet plus de temps comme le résume assez précisément E6 : « À l'oral, tout est direct [...] alors qu'à l'écrit tu as tout le temps nécessaire pour réfléchir pour écrire. » (FRM Prise en compte). Toutefois, six d'entre eux estiment que le temps pour s'ajuster à l'autre en contexte d'écriture d'une CMO comme le courriel n'est plus le même et qu'il n'est pas toujours adéquat (Question e : E2, E3, E4, E5, E6 et E10). Par exemple, E2, E3, E4 et E6 jugent que la réponse est souvent attendue rapidement et E2, E6 et E10 précisent, qu'il serait important de prendre le temps de bien réfléchir au moment de composer un courriel pour éviter de répondre par des mauvais commentaires (E10) (FRM Prise en compte).

4.1.2.3 Les résultats de l'atelier formatif sur l'acte de parole « faire une demande »

L'atelier formatif de structuration sur l'objet d'enseignement-apprentissage *l'acte de parole « faire une demande »* a dès le départ été prévu pour une durée de deux périodes, puisqu'il visait à enseigner la gestion de l'écriture d'un courriel de manière à favoriser une réponse positive et à gérer les situations conflictuelles, ce qui représentait une manière nouvelle pour les élèves d'aborder la construction d'un message.

4.1.2.3.1 Les observations générales sur le déroulement de l'atelier formatif de structuration « L'acte de parole “faire une demande” »

Pour tous les groupes, une amélioration a été constatée du point de vue du déroulement et de la gestion de l'atelier formatif. En fait, l'animation de l'atelier était plus fluide et les élèves, de leur côté, comprenaient mieux la structure d'un atelier formatif ou les interactions qui étaient attendues de leur part (JDB4). Par contre, après deux ateliers, à la suite de l'enseignement, quelques élèves des trois groupes continuaient de demander s'ils devaient prendre des notes au moment de la mise en commun des éléments, alors qu'ils devaient seulement écrire chaque fois au moment de définir le *Quoi?* dans le référentiel. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait qu'une telle habitude de travail méthodique et répétée a peu été développée durant leur cheminement scolaire (JDB4).

Contrairement à l'atelier formatif précédent, les élèves du groupe 2, dont font partie E5 et E6, ont suivi et travaillé avec application, alors que le groupe 3, à la dernière période de la journée pour la première partie, a demandé des efforts de gestion de classe plus soutenus. D'ailleurs, l'activité de mise en pratique d'équipe a dû être interrompue pour ce

groupe, dont font partie E7 et E8, afin d'être ramenée en activité individuelle (JDB4). De toute la séquence didactique, c'est la seule fois qu'une telle décision a été prise pour des motifs de gestion de classe. Dans l'ensemble, un peu de saturation de la part des élèves a été remarqué. On peut tenter l'explication suivante : l'atelier formatif, qui couvre pleinement les deux périodes allouées, implique des réflexions plus spécifiques et exigeantes, comme l'établissement d'un contexte clair, l'utilisation de formules d'atténuation, le positionnement sur des axes linguistiques et la gestion des possibles malentendus (JDB4). Par ailleurs, l'enseignement des quatre axes linguistiques, sélectionnés sur les six définis par Maurer (2001), paraissait trop lourd pour le degré de connaissances des élèves, ce qui fait que seuls trois des quatre ont été consignés en schématisation lors du référentiel, soit *demande directe/demande indirecte, formulation marquée/formulation atténuée et moins de politesse/plus de politesse.* (JDB4).

4.1.2.3.2 Les ajustements en cours d'atelier

Depuis le début des ateliers formatifs, à cause de la disposition des périodes à l'horaire, le premier groupe à recevoir l'enseignement était toujours le même, ce qui a pu provoquer une certaine lassitude. En effet, le rodage revenait ainsi toujours aux mêmes élèves et ce groupe, dont font partie les élèves E1, E2, E3 et E10, ne bénéficiait que très peu des améliorations apportées en cours d'ateliers. Pour la période suivante de cet atelier, ainsi que pour le prochain atelier, l'enseignant a expliqué au groupe que les cours seraient décalés pour que cela ne se reproduise pas (JDB4). À la suite de l'enseignement avec le premier groupe, il a été observé que le modelage n'était pas suffisamment étoffé et qu'il

demanderait une lecture à voix haute, en plus de la démarche. En effet, le fait que l'enseignant lise le premier message à voix haute avec l'intonation adéquate permettait de faire ressortir la demande trop directe et familière de façon plus nette, ce qui facilitait la compréhension de la démarche de formulation d'une demande plus appropriée en fonction des axes linguistiques. L'ajustement a donc été fait pour les deux autres groupes et la décision a été prise de reprendre le modelage avec le premier groupe au cours suivant étant donné le problème de clarté qui avait été occasionné (JDB4).

Par ailleurs, comme l'atelier formatif visait principalement la formulation d'une demande sous forme de courriel, le temps consacré aux activités de mise en pratique pour l'oral et l'écrit a été modifié de sorte que celle de l'écrit prenne un peu plus d'espace, pour permettre à la réflexion sur les axes linguistiques à l'oral de se porter plus rapidement sur une démarche identique à l'écrit, tout en respectant la durée prévue pour l'atelier formatif.

Enfin, en fiche de réflexion métacognitive, une modification à la première question a été faite en direct avec les élèves, celle de préciser « à l'oral » par un complément de phrase, puisque la formulation ne précisait pas cette compétence¹⁷ (JDB4).

4.1.2.3.3 Le retour par les élèves sur l'atelier formatif de structuration concernant l'objet « L'acte de parole “faire une demande” »

Dans la fiche de réflexion métacognitive, à la question « En quoi l'apprentissage de l'acte de parole “faire une demande” peut-il avoir amélioré ta façon de demander oralement

¹⁷ Question modifiée : « À l'oral, qu'est-ce que l'acte de parole “faire une demande” ? » [c'est nous qui soulignons].

quelque chose? », les réponses fournies tournent autour d'une formulation plus indirecte (E2), de la politesse ou d'une bonne formulation (E1, E3, E6, E7, E8), et de la gestion des conflits (E4, E10) (FRM Acte de parole). E8 estimait même que l'acte de parole à l'oral « va [l']aider tou[t] au long de [sa] vie pour parler à [son] travail ». À la question jumelle « En quoi l'apprentissage de l'acte de parole “faire une demande” pourrait améliorer ta façon de formuler une demande dans un courriel? », des réponses ont également porté sur une meilleure formulation du texte (E3, E6, E7, E8), sur la demande moins directe (E2), sur le respect et la politesse (E1, E7) et sur l'idée de ne pas provoquer de conflits (E4, E7). Cela fait ressortir que dans le cadre de la séquence didactique basée sur une approche intégrée, en apprenant les axes linguistiques de l'objet de l'oral *acte de parole* « faire une demande », les participants ont pu établir des liens avec la compétence à écrire (FRM Acte de parole).

En entrevues semi-dirigées, au fil des questions, quelques participants sont parvenus à nommer ou à reconnaître des manières d'atténuer la demande, comme l'usage du conditionnel (E2, E4, E5) ou la subordonnée interrogative indirecte (E3, E4, E7). En plus d'une formulation au conditionnel, E6 et E10 ont retenu l'importance de la préparation du terrain par un contexte bien établi, E10 en profitant pour parler de l'idée de montrer de l'intérêt ou de s'informer de l'autre, ce qui établit un lien significatif entre les objets *prise en compte des destinataires* et *acte de parole* « faire une demande » quant au souhait de favoriser une réponse positive (ESD). En outre, bien que seuls deux des participants aient mentionné l'importance d'établir un contexte clair avant de formuler la demande pour la rendre moins directe, cela ne signifie pas que les autres ne l'ont pas mis en pratique. Cet

aspect de la construction du courriel de demande n'a d'ailleurs pas été observé comme une difficulté dans la répétition générale ni dans la production finale qui ont suivi l'enseignement-apprentissage des objets.

4.1.2.4 Les résultats de l'atelier formatif l'intonation et sa représentation à l'écrit

L'atelier formatif portant sur l'objet *l'intonation et sa représentation à l'écrit*, le quatrième et dernier atelier de la séquence didactique, s'est déroulé sur une période complète. Son intention visait la réflexion sur la façon de faire « sonner » un texte chez les destinataires comme on « l'entend » dans sa tête au moment de l'écrire.

4.1.2.4.1 Le déroulement de l'atelier formatif de structuration « L'intonation et sa représentation dans l'écrit »

Pour le premier groupe de cet atelier formatif de structuration, le départ a été un peu difficile, puisqu'il s'agissait d'un quatrième atelier formatif consécutif. Par contre, la nature un peu humoristique de l'*élément déclencheur* – déterminer le sens de syntagmes lus, puis les entendre en audio avec une intonation imprévue – a fait en sorte que ce groupe et les deux autres par la suite se sont bien impliqués dans l'ensemble de l'atelier (JDB5).

À l'étape de l'*état des connaissances*, de nombreux élèves ont levé la main lorsqu'il a été question de « chicanes de textos », c'est-à-dire de malentendus lors de communications à partir de textes. Tout de même, E10 a mentionné : « Il y en a aussi à l'oral! » Cette intervention, pour ce groupe, a facilité la discussion, puisque qu'elle a conduit à l'idée que si c'est difficile à l'oral lorsque l'intonation est présente, cela peut l'être encore plus à l'écrit lorsque l'intonation est absente. Cela a permis d'expliquer que des situations

similaires peuvent survenir dans le cas des courriels, notamment professionnels (Gauducheau, 2012) (JDB 5). Lorsque la question suivante a été posée : « Au moment où tu écris, “entends”-tu ce que tu écris par une voix intérieure? », plusieurs élèves se disaient alors conscients que leur voix intérieure a une intonation qui semble correspondre à ce qu’ils écrivent, mais découvraient que cela pouvait différer chez les lecteurs.

Il a été constaté, pour cet atelier formatif, qu’il est difficile de le faire entrer en entier dans une période (75 minutes) tant la discussion décrite ci-dessus a occupé de l’espace. Toutefois, contrairement aux ateliers précédents pour lesquels il s’agissait d’une question de planification, dans ce cas-ci les échanges devenaient si riches de propositions qu’ils paraissaient trop importants pour être interrompus, quitte à en prolonger la durée (JDB5).

4.1.2.4.2 Les ajustements en cours d’atelier

Dès l’étape de la planification de l’ensemble de cet atelier formatif, il avait été décidé de déplacer le modelage après la première partie de l’activité de mise en pratique, plutôt que tout de suite après l’enseignement, afin que les élèves saisissent à un moment très précis la démarche exacte qui était attendue, soit le moment d’ajouter des éléments de contexte lexicaux et syntaxiques aux phrases de manière qu’elles « sonnent » comme souhaité. Étant donné la complexité et la nouveauté de l’objet pour les élèves, nous croyons que le déplacement du modelage a pu permettre d’éviter une confusion quant à la consigne, ce qui aurait pu nuire à l’apprentissage et à la réflexion (JDB5).

Au moment de produire une définition de l’intonation à l’oral à partir des points établis au préalable, la formulation du *Quoi?* a été laborieuse. Les élèves semblaient savoir ce qu’est

l’intonation, mais avaient beaucoup de difficulté à l’expliquer clairement. Étant donné l’aspect plus complexe de l’objet, il nous est paru pertinent de nous impliquer plus pour guider les élèves dans une formulation (JDB5). En cours d’atelier, dès le premier groupe, un biais possible est ressorti au début de l’activité de mise en pratique, du fait que l’activité débutait immédiatement en équipe et se faisait à voix haute au moment d’ajouter du contexte à des phrases écrites. Comme le but visé est de prendre conscience de l’« intonation » de sa voix intérieure et que l’activité demandait d’ajouter des éléments écrits à la phrase pour lui donner la « sonorité » souhaitée, un correctif a été immédiatement prévu pour les deux autres groupes : l’activité commençait alors en silence, individuellement. Ce n’est qu’après ce travail individuel que les équipes étaient formées afin que les phrases modifiées soient lues à voix haute par les coéquipiers (JDB5). Cette formule beaucoup plus adaptée a paru plus efficace pour bien comprendre l’impact de l’absence d’intonation à l’écrit, pour la richesse des discussions qui ont suivi, mais aussi pour la gestion de groupe lors de l’activité.

4.1.2.4.3 Le retour par les élèves sur l’atelier formatif de structuration concernant l’objet « L’intonation et sa représentation dans l’écrit »

Durant l’atelier formatif sur l’*intonation et sa représentation à l’écrit*, au moment de remplir la fiche de réflexion métacognitive, les neuf élèves participant à l’expérimentation sont parvenus à faire ressortir au moins partiellement les principales caractéristiques de l’intonation à l’oral. Par exemple, plusieurs parlent, au sujet de l’intonation expressive, de variation de la voix (E1, E3, E4, E8) ou, plus précisément, de l’aspect expressif de la voix (E1, E2, E6, E7 et E8). E2 et E8 indiquent en plus que l’intonation à l’oral permet de

savoir si la personne répond positivement ou négativement, E6 résumant la même idée avec le terme « humeur ». E1 considère en plus l'intonation linguistique (interrogative), qui signifie pour E10 « dire de façon plus [aiguë] à la fin ». De la même manière, E7 explique qu'on reconnaît « les points d'interrogations ou d'exclamations » (FRM Intonation).

En ce qui concerne la possibilité que le sens du message écrit soit mal perçu parce que l'intonation est absente du texte, les neuf participants répondent unanimement par l'affirmative lors de la fiche de réflexion métacognitive. Ainsi, E4 explique que « l'intonation rapporte des émotions qu'on ne peut pas distinguer à l'écrit. » À ce propos, E8 comprend, concernant la lecture en silence, que « l'intonation n'est pas la même pour le destinataire » et que la personne peut croire que « le positif est négatif », comme E10 qui mentionne qu'il est « plus difficile pour cette personne de le lire comme nous on le pen[s]e » (FRM Intonation). D'ailleurs, de la même façon que E2 spécifie que certains mots peuvent être utilisés « de façon blagueur » et être mal perçus (FRM Intonation), E10 recommande en entrevue semi-dirigée de ne pas faire de blagues, « parce que des fois, les gens, ils formulent mal, pis ça pourrait être méchant, aussi, dans un sens... ». L'important, précise E6, est qu'à l'écrit il faut créer suffisamment de contexte, sinon « il serait possible que ce ne soit pas bien compris » (ESD).

À la question de la fiche de réflexion métacognitive « Comment crois-tu que l'apprentissage de ce qu'est l'intonation peut changer ta façon de préparer l'écriture d'un message à quelqu'un? », les réponses des participants parlent de mieux « gérer le manque

de compréhension » (E2), « pour ne pas qu'il y [ait] de malentendu[s] (E10), le but étant de chercher à « mieux se faire comprendre » (E7). Cependant, peu de répondants proposent des moyens concrets. Si E6 estime que, pour s'y prendre, il faut « ajouter le plus de contexte, ce qui amènerait un changement dans la façon d'écrire », seulement E4 suggère un moyen spécifique, soit faire « plus attention au choix des mots [employés] ». L'idée, pour E1, est de s'appliquer à trouver « des [moyens] de bien communiquer oralement et en texte » (FRM Intonation).

Lorsqu'une question assez proche, mais plus précise, a été posée aux participants en entrevue semi-dirigée, soit le lien qu'on peut faire entre l'intonation à l'oral et la possibilité de la représenter à l'écrit, la variété des réponses a été suffisamment large pour qu'il soit difficile de chercher à les résumer ou à en séparer de courts éléments. Conséquemment, il a été décidé de les regrouper dans le Tableau 4.3. Notons au passage la mention de moyens supplémentaires pour représenter l'intonation, soit l'usage d'adjectifs, d'adverbes (E5), ou de signes de ponctuation (E3, E4, E6, E7, E10).

Tableau 4.3 : Réponses à la question d'entrevue sur le lien entre l'intonation et sa représentation à l'écrit.

| | |
|----|---|
| E1 | E1 : [J]e sais que quand tu écris un courriel à quelqu'un, la personne ne peut pas percevoir ta façon de voir les choses, fait que j'trouve ça plus difficile aussi. C'est important de bien préciser tes affaires. » |
| E2 | E2 : Euh... Ouais... Oui. Ben, ça met plus de genre de compréhension, t'as moins de chances de t'faire pas comprendre. |
| E3 | E3 : [Q]uand tu l'écris, c'est sûr que c'est plus dur le faire qu'admettons à l'oral parce qu'il n'y a pas de son quand tu l'écris [...] C : Ben, est-ce que c'est facile? E3 : Euh... non, c'est pas tant facile, là [...] Mais, admettons, à l'écrit, il faut vraiment que ta phrase soit bien formée pour que la personne la prenne bien, pis admettons la trouve pas, genre, bizarre, pis la prenne genre dans un autre sens... |

-
- E4 E4 : C'est une question assez difficile, euh... comment je fais pour représenter l'intonation... Ben c'est presque impossible de... créer un ton de voix dans un texte, mais c'est sûr qu'avec la ponctuation ça peut aider, pis en choisissant bien ses mots, ça... ça peut aider.
-
- E5 C : [...] Comment tu ferais pour faire « sonner » ton texte?
E5 : Ben, j'y ajouterais des suppléments, là.
C : Ok... Quels genres de suppléments? C'est bien parti, je trouve!
E5 : Euh... Des adjectifs, des adverbes...
-
- E6 E6 : Ben, ça dépend du contexte, puis aussi j'peux utiliser les trucs de ponctuation... [...]
C : Le point d'exclamation.
E6 : Ah! C'est ça! J'avais oublié! Ou, même chose, le point d'interrogation.
-
- E7 E7 : C't'un petit peu compliqué dans un écrit, parce que quand on parle, on peut monter le ton de la voix, comme la baisser, mais à l'écrit, faut souvent mettre, admettons, des virgules ou un deux-points, ou un point d'exclamation ou d'interrogation, pour essayer de nous donner une idée d'c'est quoi l'intonation...
-
- E8 E8 : Ben l'intonation [...] si tu l'écris, ça va prendre quand même du temps à envoyer tout ça. La personne va genre peut-être se mélanger avec ton intonation que t'avais dans ta tête et l'intonation qu'il est genre écrit.
C : [...] Puis est-ce que tu crois que c'est important de bien réfléchir à comment l'autre personne pourrait percevoir ton message?
E8 : Oui parce que sinon la personne peut le prendre mal, parfois.
-
- E10 E10 : Ben, moi, mettons, j'veais mettre un point d'exclamation, un point d'interrogation ou juste un point normal, mais c'est plus difficile de représenter l'intonation, parce que juste avec les amis, c'est plus difficile, pis on peut prendre mal. Comme moi, j'ai souvent pris des courriels mal, pis après ça j'me rends compte, genre c'est un courriel, peut-être qu'a voulait juste pas dire ça, mais genre ça arrive à tout le monde de juste pas bien formuler leur affaire.
-

On peut observer, dans les réponses du Tableau 4.3, que cet objet d'enseignement-apprentissage conduit à un certain degré d'abstraction dans la réflexion, ce qui ressort comme un aspect positif de l'atelier formatif de structuration. Les réponses montrent que même si les participants peuvent parfois avoir de la difficulté à définir précisément l'objet *intonation* à l'oral, ils semblent saisir assez clairement l'enjeu de son absence à l'écrit, notamment qu'il est difficile de parvenir à bien représenter l'intonation souhaitée lors d'un

courriel (E1, E3, E4, E7, E10) et que des malentendus peuvent survenir par une différence de perception chez les destinataires (E1, E2, E3, E8, E10).

4.1.3 Les résultats de l'activité de synthèse (répétition générale)

Comme pour la production initiale, le matériel informatique avait été préalablement vérifié lors de l'activité de synthèse (répétition générale). Tout bien considéré, il aurait été préférable de faire la synthèse des objets directement dans la section classe du local informatique, plutôt que de faire transférer les élèves en cours de période et de devoir gérer le déplacement et l'installation. Une fois en place, le fait de reprendre la même activité aura permis aux élèves de comparer la production de la répétition générale avec celle de la production initiale et de remplir une fiche d'autoévaluation pour s'interroger sur leur progression à partir de la même demande.

4.1.3.1 Les observations générales sur l'activité de synthèse (répétition générale)

Les élèves n'ont pas contesté le fait que la tâche de la répétition générale soit la même que celle de la production initiale. La plupart semblaient conscients de l'importance d'améliorer le courriel en fonction des apprentissages effectués. Cette situation a pu être aidée par l'intervalle de temps assez long depuis la production initiale (15 jours de classe). Pour la plupart des élèves, lors de l'exécution de la tâche, la procédure pour se rendre à la messagerie *Outlook* ressortait comme déjà acquise depuis la production initiale.

Les maladresses les plus communes de la répétition générale demeurent la demande trop immédiate avec peu de contexte (E1, E5) ou la demande de dernier recours du type « Je

ne connaît personne d'autre » ou « Cela m'évitera de devoir payer l'hôtel » (E3, E8). Il est aussi ressorti que quelques élèves qui se sont risqués au vouvoiement dans la générale ne parviennent pas à le maintenir, dont E1, E5 et E8, ce qui a conduit à l'activité de sensibilisation au vouvoiement précédemment décrite au point 3.4.3.4.2.

4.1.3.2 Calibrage de la grille d'évaluation critériée

L'évaluation avec le prototype de grille d'évaluation, chez les participants, laissait voir que le *genre courriel* s'est amélioré entre la production initiale et la générale : C ou D vers A pour les huit participants pour qui la comparaison était possible¹⁸. Pour l'*acte de parole* « faire une demande », l'observation était assez similaire : sauf pour un C resté C, tous les autres sont passés de D ou C vers B (3) ou A (4). Quant aux éléments à observer dans les deux autres critères, ils ont dû faire l'objet d'un ajustement en vue de la grille finale pour rendre l'évaluation plus précise avant que la version finale soit montrée aux élèves lors de la période suivante pour l'autoévaluation. Dans le cas de la *prise en compte des destinataires*, qui comprend quatre stratégies, le troisième échelon a été ajusté en retirant les mots « au moins » du libellé « Au moins deux des stratégies sont prises en compte. ». Pour ce qui est de l'*intonation et sa représentation à l'écrit*, deux modifications ont été effectuées. D'abord, le troisième échelon a aussi été simplifié pour être ramené seulement à la présence de « deux moyens différents » sur les sept possibles, sans la nécessité d'avoir utilisé des organisateurs ou marqueurs comme dans la grille prototype. Par ailleurs, un élément à observer a été ajouté à la liste à cocher, « La progression des idées ou leur

¹⁸ À titre de rappel, l'élève E10 n'était pas en classe au moment de faire la production initiale.

disposition contribue à favoriser une représentation adéquate de l'expressivité », puisque dans certains textes, la lecture pouvait créer un effet expressif malgré l'absence d'éléments généraux de la liste, sans que des éléments syntaxiques ou lexicaux liés à l'intonation suffisent à l'expliquer.

4.1.3.3 L'autoévaluation des participants ayant consenti à l'étude

Une fois les comparaisons faites entre la production initiale et la répétition générale de l'activité de synthèse, et une fois la grille critériée finale observée, les élèves ont reçu la fiche de réflexion métacognitive d'autoévaluation (FRM Autoévaluation) les menant à réfléchir sur leur utilisation des objets d'enseignement-apprentissage et sur leur progression entre les deux productions. Un ajustement a été nécessaire à la formulation de deux questions de la fiche de réflexion métacognitive d'autoévaluation, soit l'ajout de « faire une demande » après le syntagme *acte de parole*, puisque la fiche d'origine avait été rédigée avant le choix final de l'objet d'enseignement-apprentissage *acte de parole* « *faire une demande* ». À la première question de la fiche, les participants étaient invités à dire s'il y avait eu une amélioration entre leur production initiale et leur répétition générale. Tous les participants déclarent avoir amélioré leur façon de construire le courriel, par la structure (E2, E4, E6, E10), par la formulation (E1, E3, E5, E7), en tenant compte du destinataire (E3) ou en faisant une demande moins directe (E8). À la question « Comment décrirais-tu l'efficacité de ton texte de pratique pour la demande que tu y as faite? », sept des participants jugeaient que leur demande serait efficace, surtout pour des

raisons de politesse (E2, E6) ou de formulation (E1, E2, E4, E7, E8, E10). E6 hésitait encore à cause de « l'impression d'être trop direct » (FRM Autoévaluation).

Pour ce qui est des points à améliorer les plus mentionnés, quatre des neuf participants ont indiqué vouloir améliorer la *prise en compte des destinataires* en montrant « de l'intérêt pour l'autre personne » (E2, E6) ou en « [s']inform[ant] de l'autre personne » (E4, E8). À propos d'améliorer l'*acte de parole* « faire une demande », trois participants ont opté pour une « expression indirecte de la requête » (E4, E6, E8) et trois ont choisi la « formulation atténuée de la demande » (E3, E7, E10) (FRM Autoévaluation). Le fait que les autres n'aient pas spécifié clairement d'éléments précis à améliorer pourrait s'expliquer davantage par une mauvaise compréhension de la question que par ignorance des éléments, puisque la grille d'évaluation finale était affichée en format géant au tableau numérique.

4.1.4 La production finale

La production finale, activité de communication de la séquence didactique, consistait en une nouvelle tâche de demande par courriel, dans le but de mobiliser les différents objets d'enseignement-apprentissage appris pendant la séquence didactique basée sur une approche intégrée (voir la tâche de la production finale à l'annexe 11).

4.1.4.1 Les observations générales sur la production finale

Durant la production, qui a duré de 30 à 45 minutes, les élèves sont restés très concentrés et ont pris le temps d'effectuer la tâche avec le sérieux attendu. Il est d'ailleurs intéressant

de noter l'application et la grande intensité avec laquelle les élèves, généralement, ont joué le jeu, comme si la demande était tout à fait réelle. Une seule personne a eu besoin d'une explication sur la teneur de la tâche. Le recueil des référentiels de tous les objets appris durant la séquence didactique, distribué alors que les élèves ouvraient leur session de travail, a été utilisé par la plupart d'entre eux, pour vérifier des informations ponctuelles précises au besoin. Par ailleurs, pour certaines questions, les élèves étaient renvoyés à leur recueil de référentiels, notamment E6 qui, pourtant généralement autonome, s'inquiétait particulièrement en situation d'examen. Durant la surveillance, il a été jugé pertinent de rappeler de prendre son temps et de se faire confiance.

4.2 L'influence de la séquence didactique et les catégories issues des données

La seconde partie du chapitre des résultats, à titre de rappel, présente les données en fonction de l'objectif précédemment formulé de « rendre compte de l'influence de cette séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage de l'oral communs à l'oral et à l'écrit. » Elle fait d'abord une présentation comparative des évaluations de la production initiale et de la production finale afin de déterminer s'il y a eu progression chez les participants pour chacun des objets enseignés. Elle présente ensuite les principales catégories portant sur l'ensemble du déroulement de la séquence didactique à l'étude, issues du travail de codage et de catégorisation à partir des données.

4.2.1 Présentation comparative des évaluations de la production initiale et de la production finale

Ce premier bloc de la seconde partie du chapitre présente pour chacun des participants à l'étude, à l'aide de tableaux, les résultats comparés de l'évaluation de chacun des objets d'enseignement-apprentissage entre les productions initiale et finale, à partir d'une grille finale identique après calibrage, telle que décrit au chapitre III (voir la grille en annexe 8).

4.2.1.1 Le genre courriel

Cet objet représentant la raison première de la séquence didactique, il a été enseigné de façon systématique afin que les élèves comprennent la structure d'un courriel, de l'en-tête jusqu'à la signature, en passant par l'appel, le corps du message et une formule de salutations. Les résultats comparés pour cet objet apparaissent au Tableau 4.4.

**Tableau 4.4 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet
genre courriel¹⁹**

| Élève | Production initiale | Production finale |
|--------------|----------------------------|--------------------------|
| E1** | D | A |
| E2 | C | A |
| E3 | C | A |
| E4* | D | A |
| E5** | D | C |
| E6 | C | A |
| E7** | D | A |
| E8 | C | A |
| E10** | | A |

¹⁹ Les codes d'élèves suivis d'astérisques indiquent que l'élève a un *trouble de déficit de l'attention* (*) ou est considéré en *difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (**).

Chez les participants, 7 des 8 élèves (87, 5 %) ayant accompli les deux tâches ont terminé la production avec un A, partant tous d'un C ou d'un D. Ainsi, leur progression, en ce qui a trait au *genre courriel*, est nettement marquée, d'autant plus que E5 a tout de même progressé d'un cran, passant de D à C. Il est à noter que E10, sans pouvoir tirer de conclusions sur une possible progression, a obtenu un A lors de la production finale après avoir suivi l'atelier sur la structure d'un courriel²⁰.

L'évaluation de l'objet d'enseignement-apprentissage *genre courriel* reposait, dans la grille d'évaluation finale, sur la présence et la disposition d'éléments constitutifs précis. Ces éléments étant consignés au référentiel, tous les élèves l'ayant consulté lors de la production finale étaient en mesure d'obtenir un A pour cet objet, ce qui pourrait expliquer que les résultats sont élevés.

4.2.1.2 *La prise en compte des destinataires*

L'objet *prise en compte des destinataires*, le premier à être enseigné après la structure d'un courriel, visait la prise de conscience, par les élèves, d'une personne réelle ou imaginée avec des caractéristiques spécifiques lors de l'écriture du courriel. Les résultats comparés pour cet objet apparaissent au Tableau 4.5.

²⁰ L'élève 10 s'était absenté le jour de la production initiale. Nous avons décidé de maintenir sa participation pour observer si un élève ayant manqué la production initiale, à plus forte raison EHDAA, pouvait être défavorisé de ne pas l'avoir faite.

**Tableau 4.5 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet
prise en compte des destinataires**

| Élève | Production initiale | Production finale |
|-------|---------------------|-------------------|
| E1** | A | B |
| E2 | C | A |
| E3 | B | A |
| E4* | D | B |
| E5** | B | B |
| E6 | B | A |
| E7** | B | A |
| E8 | B | A |
| E10** | | B |

Chez les participants, 5 élèves sur 8 (62,5 %) sont passés d'un C ou d'un B vers un A, alors que 2 (25 %) ont maintenu un B ou y ont progressé (D vers B). Il est à observer, néanmoins, que E1 a régressé d'un cran, passant de A vers B, répondant tout de même à trois des quatre éléments concernés, sauf celui de s'informer de l'autre personne. L'élève 10, sans avoir de point de comparaison, a pour sa part obtenu un B en production finale, après l'enseignement-apprentissage de l'objet. Rappelons que pour obtenir un A, il fallait respecter toutes les stratégies apprises (s'adapter aux caractéristiques de la personne, choisir et maintien du vouvoiement ou du tutoiement, s'informer de l'autre et montrer de l'intérêt pour l'autre en fonction du lien commun). Les cotes B, C, D et E impliquaient l'absence d'une, de deux, de trois ou de quatre stratégies.

4.2.1.3 L'acte de parole « faire une demande »

L'objet *acte de parole « faire une demande »* visait l'apprentissage de la gestion des conflits possibles de manière à favoriser une réponse positive à une demande lors de

l'écriture d'un courriel, CMO à caractère conversationnel. La comparaison pour cet objet est présentée au Tableau 4.6.

Tableau 4.6 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet *acte de parole « faire une demande »*

| Élève | Production initiale | Production finale |
|-------|---------------------|-------------------|
| E1** | D | B |
| E2 | B | B |
| E3 | D | A |
| E4* | C | B |
| E5** | D | B |
| E6 | B | A |
| E7** | C | C |
| E8 | C | B |
| E10** | | B |

Pour obtenir un A, l'élève devait se positionner adéquatement sur les quatre axes mentionnés à la grille (expression indirecte de la demande, atténuation par l'usage du conditionnel, atténuation par la formule « principale + interrogative indirecte » et présence d'au moins une marque de politesse ou de sollicitude) De B à E, chaque cote impliquait l'absence supplémentaire d'un à quatre des axes. Chez les participants, l'un est passé d'un B vers un A (E6) et un autre d'un D vers un A (E3). De plus, un élève a maintenu un B, deux y ont progressé à partir de D et deux à partir de C. L'élève 7 a maintenu un C en raison de la formulation trop directe de la demande sans formule d'atténuation par une interrogative indirecte. Pour sa part, l'élève 10 a obtenu un B en production finale, après l'enseignement-apprentissage de l'objet.

4.2.1.4 L'intonation et sa représentation à l'écrit

L'objet *intonation et sa représentation à l'écrit*, le dernier à avoir été enseigné et le seul de type structural lorsque considéré à l'oral, visait la réflexion sur la façon de faire « sonner » un texte chez les destinataires comme on « l'entend » dans sa tête au moment de l'écrire. La comparaison pour cet objet est présentée au Tableau 4.7.

**Tableau 4.7 : Résultats des participants de l'étude quant à l'objet
représentation de l'intonation à l'écrit**

| Élève | Production initiale | Production finale |
|-------|---------------------|-------------------|
| E1** | A | B |
| E2 | D | B |
| E3 | D | C |
| E4* | C | B |
| E5** | C | A |
| E6 | B | A |
| E7** | B | A |
| E8 | B | A |
| E10** | | B |

Pour obtenir un A, l'élève devait utiliser au moins quatre des moyens mentionnés à la grille (entre autres l'usage de marqueurs, la présence de phrases interrogatives ou exclamatives, la présence de compléments de phrases, la présence d'adverbes modificateurs, vocabulaire plus neutre ou plus expressif, la présence de phrases de forme emphatique). Les cotes B, C, D et E étaient associées à trois moyens, deux, un ou aucun. Chez les participants ayant consenti à l'étude, 4 des 8 élèves (50 %) sont passés d'un C (1) ou d'un B (3) vers un A, alors que 2 (25 %) ont progressé vers un B à partir d'un D ou d'un C. L'élève 3, qui avait un D, a quand même réussi à progresser vers un C. L'élève E10 a obtenu un B en production finale, après l'enseignement-apprentissage de l'objet. Il

est à observer, néanmoins, que E1 a reculé d'un cran pour cet objet, passant de A vers B, ce qui s'explique par l'absence d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation dans le texte de la production finale par rapport à celui de la production initiale.

4.2.1.5 Progression globale des participants à la fin de la séquence didactique

De façon globale, tel que présenté au Tableau 4.8, 6 des 8 élèves ayant produit un courriel initial et un courriel final (75%) ont amélioré au moins 3 des objets d'enseignement-apprentissage, tout en maintenant un B pour le quatrième. Sur ce compte, 4 (50%) ont amélioré leur production de manière à terminer avec quatre A. Sur les deux participants restant, 1 a maintenu un C, tout en améliorant quand même trois objets, ce qui porte à 7 sur 8 les participants ayant amélioré au moins trois des objets.

Tableau 4.8 : Représentation globale des résultats pour l'ensemble des objets de la séquence didactique

| Progrès global observé pour les participants à l'étude | Nombre d'élèves | Pourcentage d'élèves |
|---|------------------------|-----------------------------|
| L'élève a amélioré tous les objets qu'il était encore possible d'améliorer. | 4 | 50 % |
| L'élève a amélioré trois objets et maintenu un B pour le quatrième. | 2 | 25 % |
| L'élève a amélioré trois objets et maintenu un C pour le quatrième. | 1 | 12,5 % |
| L'élève a amélioré un ou deux objets sans régression pour les autres. | 0 | - |
| L'élève a amélioré au moins un objet avec une seule régression. | 0 | - |
| L'élève a amélioré au moins un objet avec deux régressions. | 1 | 12,5 % |
| L'élève n'a amélioré aucun objet. | 0 | - |

Par ailleurs, E1, pour qui deux des cotes ont diminué, l'a fait sans descendre plus bas que B, alors que pour les deux cotes améliorées, le résultat est passé de D vers B et de D vers A. Dans ce cas, malgré deux baisses vers B, il ne s'agit pas d'une diminution marquée, puisque la plupart des éléments observés dans la grille étaient tout de même présents dans la production finale. La comparaison entre les productions initiale et finale n'est pas possible pour E10, étant donné son absence en production initiale.

4.2.2 Description thématique

Comme mentionné au chapitre III, le moyen que nous avons retenu pour compiler et analyser les données qualitatives (Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Dionne, 2018) du journal de bord, des fiches métacognitives et des entrevues semi-dirigées est l'analyse de contenu (Bardin, 2013; Fortin et Gagnon, 2016; Campenhoudt et al., 2017). Elle a permis, par les lectures attentives répétées, de faire émerger du sens (Dionne, 2018) et de créer des liens entre les données (Gallagher, 2014; Paillé et Mucchielli, 2021). Ces liens sont ressortis d'abord par un traitement sous forme de corpus à l'intérieur d'un tableau d'analyse établi manuellement, puis par codage menant à établir des catégories (Bardin, 2013) (voir l'annexe 22 pour un exemple de passage de l'analyse de contenu).

4.2.2.1 La perception des élèves

Lors des entrevues semi-dirigées, les participants ont été invités, par deux questions distinctes, à mentionner ce qui leur avait paru négatif et positif durant l'ensemble de la séquence didactique sur l'écriture d'un courriel.

4.2.2.1.1 Les éléments vus comme négatifs chez les participants

Au sujet de ce qui a pu être perçu comme négatif, cinq participants ont dit ne rien trouver (E1, E2, E4, E5, E7). Nous avons alors tenu à vérifier s'il s'agissait d'une gêne provoquée par notre présence en tant que chercheur-enseignant, avec une remarque comme : « [Ne te gêne] pas parce que je suis là, ça ne me dérange pas ». Malgré le maintien d'une réponse négative claire, nous choisissons de ne pas considérer ces réponses pour risque de biais de désirabilité sociale (Dupin de Saint-André et al., 2010), comme décrit au chapitre III au sujet des limites de l'outil *entrevue semi-dirigée*.

Ainsi, nous retenons d'abord les points de vue de E3 et E6, qui mentionnent que « en cours, c'était long des fois, parce qu'il y avait beaucoup de personnes qui, mettons, [...] posaient beaucoup de questions pas nécessaires » (E3) et que « [c]'est vrai que c'était un peu long quand on écrivait » (E6). Par ailleurs, pour E8, la perception négative est ressortie de façon très imagée à propos de la compréhension de certaines démarches, notamment pour l'objet *genre courriel* : « Exemple, dans le truc courriel, là, il y a des mots que j'allais pas écrire si j'avais vraiment un courriel à écrire, fait que ça m'a genre un peu bogué dans la tête, mais j'ai essayé genre de comprendre. » Enfin, E10, EHDA, a trouvé que : « tout le monde parlait, là. Fort, aussi! » dans les exercices en équipe (ESD). Cette réponse laisse néanmoins entrevoir en partie que les élèves pouvaient parfois s'impliquer avec intensité lors des mises en pratique.

4.2.2.1.2 Les éléments vus comme positifs chez les participants

Toujours en entrevue semi-dirigée, il était aussi demandé aux élèves ce qui leur avait paru positif durant l'ensemble de la séquence didactique. Hormis les réponses de E3 et E10, qui disaient avoir trouvé ça « cool », ce qui pourrait également être associé à un biais de désirabilité sociale, E6 y a vu une possibilité d'application immédiate en révélant avoir voulu aider son père à rédiger des courriels et E8 y a vu un moyen « d'améliorer nos textes et notre oral » et de mieux formuler une demande : « [D']habitude, je demande ça direct, vraiment direct, mais là je prends au moins le temps d'écrire plus de mots que de demander direct. Donc, ça m'[aide] vraiment à soigner ma question. » D'ailleurs, au-delà de la première partie de sa réponse, E3 indique tout de même son grand intérêt de pouvoir « aller aux ordis » et conclut en disant que sa mère était contente du fait d'apprendre à écrire un courriel « parce qu'on n'apprend pas ça d'habitude [et que] les personnes savent pas comment en envoyer » (ESD).

Quelques participants font mention de la progression de la séquence qui permet de bien enchaîner les étapes, comme E1, par exemple : « Les éléments de structure, j'avais de la difficulté, mais à force de regarder, pis de comprendre, ça m'a [fait débloquer]. » Toujours au sujet de la progression durant la séquence didactique, E7 explique que « quand on n'écrit jamais ça, ben on [ne] peut pas vraiment savoir comment faire, mais [...] au deuxième [répétition générale], j'ai appris à corriger mes erreurs, puis [...] au troisième [production finale], là j'ai un peu plus compris. » Cet extrait ajoute de l'importance à la tenue d'une activité synthèse (répétition générale) pour bien accompagner l'apprentissage

avant la production finale (Desrochers, 2023). E4 résume ainsi la structure facilitante de la séquence didactique de l'expérimentation : « Pis de la façon que c'est enseigné, c'est vraiment par étapes pis c'est facile de se retrouver pour euh... quelqu'un, un élève qui a de la difficulté à comprendre des choses comme ça. » (ESD).

4.2.2.2 Le recueil de référentiels

Comme évoqué au point 4.1.2.3.1, il a semblé difficile pour quelques élèves, notamment E5, de reconnaître les étapes de remplissage du référentiel d'un atelier formatif à l'autre. Selon les éléments notés dans notre journal de bord, cela pourrait s'expliquer plus par le fait de ne pas avoir été préalablement habitués à une routine que par une incompréhension liée à la démarche et n'est ressorti que pour un nombre restreint d'élèves (JDB4).

En entrevue semi-dirigée, à la question demandant aux 9 participants si le recueil de référentiels a été utilisé lors de la production finale, huit déclarent l'avoir utilisé pour vérifier des informations. E8, qui dit ne pas en avoir eu besoin puisque les apprentissages étaient frais dans sa mémoire, admet cependant que l'outil pourrait lui être utile « dans trois mois, par exemple ». La façon de consulter le recueil de référentiels est toutefois assez partagée entre la lecture des informations notées et le survol des résumés schématiques dans les encadrés. En effet, E1, E2, E5 et E7 ont dit favoriser les explications écrites, E1 mentionnant, par exemple : « [J]’avais complètement oublié, mais quand je me [référais] à la liste, ça m’a aidée un peu ». De leur côté, E3 et E4 préféraient se référer à la schématisation (de même que E8 en cas d’une utilisation ultérieure), comme l’explique E3 à sa manière : « Ben souvent, moi, j’comprends souvent plus mettons, avec des dessins,

avec une image, fait que c'est sûr que c'est plus facile [de] comprendre ». Pour leur part, E4, E6 et E10 ont dit avoir utilisé les deux. E6 aimait à la fois le fait « que c'est bien structuré » du point de vue des informations, et que les schémas créent « un effet de “plus de place”, ça sépare bien les informations » (ESD).

4.2.2.3 L'oral et l'écrit

Bien que les compétences soient abordées simultanément avec des objets de l'oral pouvant être communs à l'écrit, lors des ateliers formatifs de structuration basée sur une approche intégrée en français, il était essentiel que les élèves comprennent que les deux compétences sont différentes, ce qui a justifié l'ajout, au tout début, d'une activité servant à distinguer les deux compétences (voir les résultats au point 4.1.1, Tableau 4.2).

En fiche de réflexion métacognitive sur la *prise en compte des destinataires*, E8 observe qu'il faut parfois s'adresser à des personnes inconnues à l'oral et à l'écrit, alors que E3, E6 et E8 reconnaissent qu'il faut savoir adapter le vocabulaire et la familiarité pour l'un comme pour l'autre (FRM Prise en compte). En fiche métacognitive de l'*acte de parole* « *faire une demande* », les réponses des participants sont plutôt unanimes sur le fait que l'apprentissage peut avoir amélioré la façon de demander, tant à l'oral qu'à l'écrit, puisque les démarches sont comparables. En effet, E2 explique qu'il faut déterminer dans les deux cas le degré de formalité et le destinataire, mais surtout, des participants ajoutent qu'il faut réfléchir aux axes linguistiques de l'oral pour les deux compétences (E2, E4 et E6) en vue (pour E3 et E8) de favoriser une réponse positive (FRM Acte de parole). Toujours en fiche de réflexion métacognitive, pour l'objet *intonation et sa représentation à l'écrit*, une

question demandait comment « l'apprentissage de ce qu'est l'intonation [à l'oral] peut changer [la] façon de préparer l'écriture d'un message à quelqu'un ». Cinq participants, E1, E2, E3, E4 et E7, disent devoir faire plus attention à ce qu'ils écrivent, notamment au sujet du choix des mots à employer pour E4. E2 résume le plus précisément l'idée d'ensemble, en mentionnant que, pour l'écrit, connaître l'intonation à l'oral permet de « “lire dans les pensées” pour pas gérer de problèmes à cause d'un manque de compréhension » (FRM Intonation).

Une question des entrevues semi-dirigées visait à vérifier, chez les participants, si l'enseignement des objets allait avoir une influence sur leur façon de communiquer oralement même si la séquence didactique ciblait plus une forme écrite. Plusieurs des participants répondent que ce qu'ils ont appris va leur servir. En plus de E2 et E8, qui répondent oui sans donner plus d'explications, E7 y voit immédiatement une application pratique : « Ben, admettons que je veux appeler mes grands-parents pour leur demander si mon grand-père pourrait aller me chercher! ». E1, de son côté, explique : « ça va m'aider plus pour l'oral parce que j'ai bien compris comment il faut faire chaque [étape] ». E3 va aussi dans ce sens pour la communication orale, en mentionnant que « c'est sûr que tu peux mettre en application [...] ce que t'as appris ». Dans le cas de E3, toujours, c'est la prise en compte des destinataires qui va faire la différence pour l'oral, « parce que peu importe à qui tu vas parler, pis tout, c'est sûr que tu vas changer la façon que tu vas parler ». E6, pour sa part, décrit le fait de mieux « penser avant de dire ce que tu dis » et mentionne, comme E7, l'intonation comme un élément important. E4 explique de son côté que les feuilles qui ont été remplies [recueil de référentiels] peuvent aussi servir pour l'oral.

et « permett[ent] de se retrouver en un coup d’œil ». E3 garde toutefois un regard réaliste à propos de l’oral, en concédant que la nervosité demeurerait parce que « une communication orale, c’est sûr que c’est stressant! » (ESD).

4.2.2.4 La réception d’un message

En entrevue semi-dirigée, il a été demandé aux participants si le fait d’avoir appris à construire un courriel pour faire une demande pouvait changer leur façon de lire un courriel lorsque reçu. Tous les participants ont formulé une réponse positive, huit mentionnant l’idée de se demander ce que l’autre a vraiment voulu dire, comme le résume E4 : « À c’t’heure que j’sais euh... ces choses-là, j’vais faire plus attention quand j’vas lire un courriel [...] pour mieux comprendre. » L’une des raisons évoquées par les répondants est le fait de s’assurer qu’il n’y ait pas de malentendus résultant d’une mauvaise formulation. Ainsi, E5 explique que « ça veut pas dire qu’elle [l’autre personne] aurait voulu être bête » et E7 reconnaît avoir souvent tendance « à mal prendre les messages » et devoir plutôt se demander ce « que la personne a essayé de dire », ce qui est sensiblement la même réponse que E8 et E10.

4.3 La réponse à la question de recherche

À la lumière des résultats obtenus et compilés à partir de l’analyse des données recueillies durant l’expérimentation, il nous est possible, par l’entremise de ce chapitre, de répondre positivement à la question formulée en fin du chapitre de la problématique : « Dans le cadre d’une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l’oral en outils pour l’enseignement d’un genre de l’écrit peut-

elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves du secondaire ? » Le prochain chapitre, la discussion, fera l'interprétation des résultats en fonction des objectifs de recherche ayant résulté du cadre conceptuel.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Le chapitre de discussion a pour but d'interpréter les résultats présentés au chapitre précédent après une analyse de contenu, afin de répondre aux deux objectifs issus de la question de recherche formulée en problématique : « Dans le cadre d'une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l'oral en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit peut-elle influencer la rédaction d'un courriel chez des élèves du secondaire ? »

Cette recherche qualitative descriptive, menée entre le 15 novembre et le 19 décembre 2022 auprès d'un échantillon non probabiliste de 9 participants, repose sur deux objectifs :

- 1- Décrire, dans le cadre d'une approche intégrée en français, la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre courriel réinvestissant des objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit;
- 2- Rendre compte de l'influence de cette séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit.

La discussion interprète d'abord les résultats liés au premier objectif, la mise en œuvre, puis ceux liés au deuxième objectif, l'influence de la séquence didactique. Elle se poursuit avec les limites, les retombées et les perspectives de la recherche.

5.1 La mise en œuvre de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français

Le premier objectif de la recherche était de « décrire, dans le cadre d'une approche intégrée en français, la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre courriel réinvestissant des objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit ». Les éléments en lien avec cet objectif sont décrits dans les points suivants.

5.1.1 Les éléments concordant avec la recherche

La séquence didactique d'écriture d'un courriel basée sur une approche intégrée en français, à partir d'objets de l'oral, a permis de constater de nombreux éléments en concordance avec la recherche.

Nous avons ainsi pu démontrer, par l'expérimentation de notre séquence didactique d'écriture d'un courriel basée sur une approche intégrée en français, que l'ajout d'une activité de synthèse (répétition générale), en accord avec les travaux de Desrochers (2023), permettait une première mobilisation des objets avant la production finale (Lafontaine et Dumais, 2014; Colognesi et al., 2020; Desrochers, 2023), dans une évaluation au service de l'apprentissage (Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023). Ainsi, par sa valeur d'évaluation formative, la production de répétition générale a d'abord fourni aux élèves un moyen de comparaison pertinent avec leur production initiale en raison de la tâche identique pour les deux productions. Cet ajout d'une répétition générale leur permettait alors par la suite de s'autoévaluer lors d'un questionnaire de réflexion métacognitive (Dumais, 2011) à partir de repères précis (Desrochers, 2023). De plus, du point de vue de

l'enseignant, cette étape a permis de clarifier plus précisément aux élèves les attentes pour la production finale et d'élaborer une grille finale mieux adaptée aux objets à évaluer (Dumais, 2011; Desrochers, 2023).

L'enseignement-apprentissage par la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français a aussi démontré la possibilité d'utiliser conjointement différentes approches didactiques de l'oral comme le recommande Blanchet (2016). Dans notre cas, il a été question de l'approche didactique de l'oral par les genres (Dolz et Gagnon, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014; Bourhis et al., 2017; Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017) et de l'approche didactique de l'oral pragmatique (Dumais, 2017; Soucy, 2019 et 2022).

En effet, le courriel est, d'une part, un outil de structure plutôt stable, autrement dit un genre textuel (Dolz et Gagnon, 2008) répondant à un certain nombre de critères en lien avec des pratiques sociales de référence (Garcia-Debanc, 1999; De Pietro et Matthey, 2000; Chartrand et al., 2015). Il est aussi, d'autre part, un outil de communication à caractère conversationnel où le sens se crée en cours d'utilisation (Craig et Robles, 2009; Hellbernd et Sammler, 2016), notamment par l'intermédiaire d'actes de parole (Searle 1972; Craig et Robles, 2009; Chapelan, 2016; Dumais, 2017) transposés à l'écrit, comme « faire une demande » en recherchant une réponse favorable (Dumais et Nolin, 2018).

L'expérimentation a en outre permis de constater l'efficacité des référentiels constitués pour chacun des objets d'enseignement-apprentissage lors de la partie *enseignement* des ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016), et ce, comme le recommandent Lafontaine et Dumais (2014). Une fois tous les ateliers formatifs terminés, ces référentiels, regroupés

en un recueil broché pour chaque élève, leur étaient accessibles pour consultation lors de l'activité de synthèse (répétition générale) et lors de la production finale. Les données recueillies en entrevues semi-dirigées auprès des participants à l'étude ont permis de démontrer l'utilité de produire un référentiel écrit pour la consignation et la mobilisation des objets d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2011), mais aussi d'appuyer la pertinence de l'ajout d'un encadré destiné à la schématisation des contenus (Givry et Andreuci, 2015; Farza, 2018), puisque plusieurs participants ont eu une préférence pour ce moyen visuel lors de la consultation, ou bien ont utilisé à la fois la partie textuelle et la partie visuelle (voir l'annexe 12 pour une page-type de référentiel).

Il est de plus ressorti de l'expérimentation qu'il est tout à fait possible de mettre en place des conditions de réalisation d'une séquence didactique complexe en littératie numérique de manière à répondre à au moins trois des recommandations proposées par la recherche de Lacelle et Lebrun (2016) déjà relevées au cadre conceptuel, soit *former les élèves aux caractéristiques spécifiques des genres*, dans ce cas-ci un genre de CMO à caractère conversationnel, le courriel; *varier les situations d'écriture numérique en fonction d'objectifs clairs et de compétences prédéfinies*, l'approche par les genres et l'approche pragmatique en fonction de deux compétences du français, communiquer oralement et écrire; et *construire des grilles d'évaluation adaptées aux compétences d'écriture numérique en fonction des productions visées*, ce que nous avons fait dans le cadre de cette recherche. Cette considération des recommandations fait en sorte d'aborder la planification d'une séquence didactique à partir d'un genre textuel (Chartrand et al.,

2015), plutôt que par la seule familiarisation avec les outils technologiques concernés, comme le recommandent Lebrun (2016) et Amadieu (2021).

5.1.2 Les avancées en lien avec la recherche

La recherche a d'abord contribué, comme le recommande Fiévez et al. (2017), au développement de démarches innovantes en recherche universitaire par la voix de l'expérimentation, avec l'élaboration d'une séquence didactique complexe impliquant plusieurs objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écriture, non pour en partager les normes, mais pour en faire ressortir les points divergents et les points communs (Dumais, 2016). Son élaboration et sa mise en œuvre ont d'ailleurs contribué à démontrer la validité d'une approche intégrée en français telle que définie par Soucy (2022) :

approche didactique qui préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle se croisent une ou des activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et une ou des activités de communication où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs. (p. 11)

L'expérimentation y est parvenue, notamment en permettant de créer des liens d'une compétence à l'autre par l'enseignement-apprentissage organisé d'objets de l'oral réinvestis en tant qu'outils pour l'écrit. Ce fut aussi le cas pour la visée mobilisatrice des deux compétences (Soucy et Dumais, 2022), notamment lors des mises en pratiques d'ateliers formatifs et des fiches de réflexion métacognitive, ainsi que lors de la mobilisation plus spécifique de l'écriture en répétition générale et en production finale.

Notre expérimentation a, de plus, fait la démonstration que le modèle de séquence didactique de Lafontaine (2007), prévu pour l'enseignement-apprentissage de l'oral et déjà validé par la recherche (entre autres Dumais, 2008; Pharand et al., 2017; Boutin, 2021), est un modèle qui peut être adapté pour l'élaboration d'une séquence didactique concrète basée sur une approche intégrée en français à partir d'objets communs aux deux compétences de manière à ce que l'enseignement de l'oral serve l'enseignement de l'écrit d'un courriel. Ce modèle de séquence didactique s'est avéré adéquat pour l'approche intégrée en français non seulement parce qu'il se fonde sur un projet de communication (Dolz et Schneuwly, 1998/2016; Lafontaine, 2007; Lafontaine, 2011) réaliste et concret, dans ce cas-ci l'écriture d'un courriel, mais aussi par sa structure qui implique une production initiale visant à déterminer les objets à enseigner, par l'intermédiaire d'ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016), un enseignement-apprentissage des objets retenus et une production finale mobilisant les objets à la fin de la séquence didactique (Bilodeau, 2005; Lafontaine, 2007; Soucy et Dumais, 2022) sous la forme d'une activité de communication (Soucy 2022 et 2023).

Par ailleurs, à l'intérieur du cadre de la séquence didactique (Lafontaine, 2007) basée sur une approche intégrée en français (Soucy, 2022 et 2023), notre expérimentation a démontré la possibilité d'ajuster les ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016) de façon à présenter, dans un enseignement en deux parties, les mêmes objets afin de jouer le rôle d'ateliers de structuration d'une approche intégrée en français (Soucy, 2022) : en fonction de l'oral, d'abord, puis en fonction de l'écrit, de façon à inclure deux activités de mise en pratique en vue d'un retour en grand groupe permettant de faire le lien entre les deux

compétences. Après une activité sur les différences entre les compétences à communiquer oralement et à écrire dans le but de maintenir une distinction claire entre les deux compétences (Dumais, 2016), les objets de l'oral étaient ainsi convertis en outils d'enseignement-apprentissage (Plane et Schneuwly, 2000) pour les mettre au service de l'écrit (Soucy, 2022). Lors de la partie *retour en grand groupe*, il était ensuite possible de faire des rapprochements pour le même objet entre les deux compétences, pour permettre par la suite une *réflexion métacognitive* de nature à établir des liens. La Figure 5.1 complète le schéma théorique de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français qui avait été esquissé au chapitre II, en présentant la suite des étapes de la séquence, mais aussi en intégrant l'aspect des interrelations créées entre les objets à travers l'enseignement par le genre courriel. Par surcroît, la structure générale des ateliers formatifs n'a pas eu à subir de modifications importantes, les six étapes définies par la recherche et présentées au point 2.5.2.1 (Dumais, 2008 et 2011; Dumais et Messier, 2016) ont été maintenues.

L'expérimentation a aussi pu montrer, en termes de littératie numérique, qu'une séquence didactique fondée sur une CMO peut permettre à l'enseignant de construire une grille d'évaluation finale plus cohérente en situation réaliste et complexe (Gérard, 2013) en fonction des attentes liées au genre du texte (Dolz et Gagnon, 2008; Mottier Lopez et al., 2016; Bourhis et al., 2017) et de l'ajuster en cours d'enseignement-apprentissage, notamment à partir d'observations faites en production initiale et lors d'une tâche de

répétition générale (Desrochers, 2023) pour établir des contenus spécifiques à évaluer à partir des objets (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017).

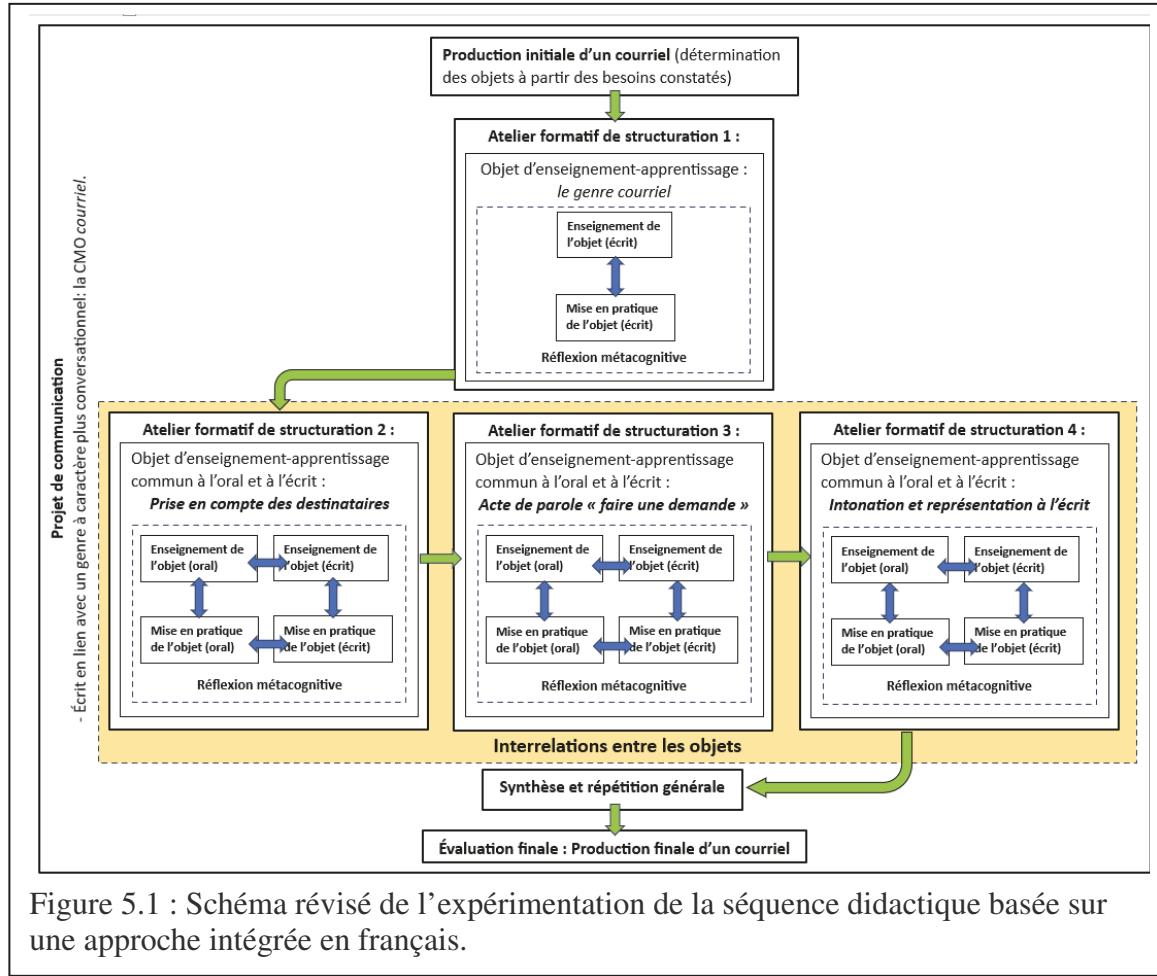


Figure 5.1 : Schéma révisé de l'expérimentation de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français.

5.1.3 Les éléments ne concordant pas avec la recherche

L'expérimentation, avec son choix de retenir quatre objets d'enseignement-apprentissage dans la constitution de la séquence didactique basée sur une approche intégrée, respectait la recommandation d'enseigner quatre ou cinq objets à la fois pour le secondaire (Dumais, 2010; Desrochers, 2023). Cependant, cette recommandation porte sur l'enseignement des

objets uniquement en fonction de la compétence à communiquer oralement. Nous avons constaté, en situation de séquence didactique basée sur une approche intégrée, où les objets sont enseignés en lien avec deux compétences différentes en français langue d'enseignement, que la complexité et la charge cognitive pourraient alourdir la démarche, pour les élèves en particulier, ou engendrer une certaine lassitude d'un atelier à l'autre à mesure que la séquence didactique progresse, ce que deux participants ont relevé en parlant de la longueur comme perception négative. Ainsi, nous pensons que dans le cadre d'une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, trois objets d'enseignement-apprentissage représenteraient un nombre maximal raisonnable pour les élèves du secondaire. En ce qui concerne notre séquence didactique, il serait possible d'envisager le retrait de l'objet d'enseignement-apprentissage *prise en compte des destinataires* lors d'une prochaine administration, dans la mesure où cet objet aurait été enseigné préalablement de façon ponctuelle dans un atelier formatif ou à l'intérieur d'une autre séquence. Il ferait alors quand même partie de la réflexion sur la façon de faire une demande par courriel.

Du point de vue de l'administration de la séquence didactique à proprement parler, la recherche en didactique décrit parfois le temps et le nombre d'élèves comme deux contraintes majeures dans les pratiques de classe, particulièrement pour l'enseignement de l'oral (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011; Nonnon, 2016; Soucy et Dumais, 2022). Ces deux paramètres n'ont toutefois pas été des facteurs négatifs déterminants durant la séquence didactique d'enseignement du courriel basée sur une approche intégrée en français que nous avons menée. En effet, en ce qui concerne le temps,

le fait que la planification globale de la séquence didactique prévoyait deux périodes supplémentaires en cas de retard ou d'imprévus a permis de prolonger deux ateliers formatifs sans que l'ensemble en soit affecté. La question du dépassement de temps, lors de la mise en pratique de l'atelier formatif sur *l'intonation et sa représentation à l'écrit*, est même ressortie de façon particulièrement positive, puisqu'elle a conduit à une discussion suffisamment riche pour choisir de ne pas l'interrompre malgré le risque de déborder du temps imparti. Il serait possible de penser que dans le cadre d'une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, le temps généralement plus important consacré à l'écrit (Dykstra, 1994) a pu profiter grandement à la réflexion sur l'oral dans un contexte de CMO à caractère conversationnel comme le courriel. Il serait même juste de penser que le décloisonnement des compétences dans une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français représente une utilisation plus efficace du temps consacré à l'apprentissage de chacune des compétences.

Pour ce qui est de la question du nombre d'élèves, que des études décrivent comme une difficulté en enseignement de l'oral (Nonnon, 2016; Bonnet, 2022), les observations de notre expérimentation ne concordent pas non plus avec la recherche. L'expérimentation avait l'avantage de se dérouler dans un milieu comprenant deux salles d'ordinateurs dotées d'un tableau interactif et pouvant chacune accueillir 30 élèves. Nous avons en plus eu la chance que les deux salles soient disponibles dans les plages horaires déterminées. Cette situation est par contre en accord avec les recherches qui portent sur la nécessité de faciliter l'accès aux ressources matérielles et à des réseaux fonctionnels (Isabelle et al., 2002; Lacelle et Lebrun, 2016; Fiévez et al., 2017). Cependant, nous n'ignorons pas que

les ressources pourraient différer d'un milieu à l'autre et conduire à des obstacles liés au temps ou au nombre que nous n'avons pas pu nous-mêmes constater.

5.1.4 Les éléments n'ayant pas pu être vérifiés

Les paramètres établis pour l'expérimentation que nous avons menée n'ont pas permis de vérifier des éléments qu'il aurait été souhaitable d'aborder et de documenter, notamment la mobilisation de l'ensemble des compétences et certains objets d'enseignement-apprentissage envisagés.

Le format de la séquence didactique (Lafontaine, 2007) basée sur une approche intégrée en français (Soucy, 2022), tel que prévu pour l'expérimentation, menait à l'écriture d'un courriel de demande ayant bénéficié d'un enseignement-apprentissage de l'oral réinvesti en tant qu'outil pour l'écrit. Bien qu'une communication orale ciblant l'intonation ait été faite à la suite de la séquence didactique, elle ne faisait pas partie du cadre de la présente expérimentation, ce qui n'a pas permis de recueillir de données à propos de l'influence concrète de la séquence didactique sur la compétence à communiquer oralement.

Par ailleurs, le nombre limité d'objets d'enseignement-apprentissage qu'il était possible de retenir pour la séquence didactique nous a contraint à ne vérifier qu'un seul des objets du volet structural de l'oral qui avaient été envisagés comme possibles au départ, c'est-à-dire *l'intonation et sa représentation à l'écrit*. Ainsi, la *pause* a pu être observée avec *l'intonation et sa représentation à l'écrit* à partir de la production initiale afin de déterminer les objets à conserver, mais comme cet objet n'a pas fait partie de

l'enseignement lors de la séquence didactique, les données se sont limitées à cette observation initiale. Le *rythme* et l'*accentuation*, pour leur part, qui avaient été pressentis à l'origine pour un possible enseignement n'ont pas pu faire l'objet d'une cueillette de données ni d'un enseignement-apprentissage sous la forme d'un atelier formatif comme activité de structuration.

5.2 L'influence de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français

Pour son second objectif, la recherche devait « rendre compte de l'influence de [la] séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage de l'oral communs à l'oral et à l'écrit ». Les points suivants font le survol des éléments répondant à cet objectif.

5.2.1 L'influence sur la littératie numérique

La séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, par une expérimentation dans un contexte réel d'utilisation (Craig et Robles, 2009; Lebrun, 2016; Amadieu, 2021), a d'abord permis de mener les élèves à une réflexion sur des objets d'enseignement-apprentissage concernés par la rédaction d'un courriel, un moyen de communication médiée par ordinateur (CMO) fréquemment utilisé dans les situations professionnelles (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Rowe, 2008; Gauduchéau, 2012; Dragnich et Smith, 2014). Il était en effet question de formuler l'acte de parole « faire une demande » à partir de tâches tout à fait plausibles dans la vie réelle. L'intérêt résidait alors

dans la réflexion à propos d'une formulation reposant sur une compréhension des conventions de manière à favoriser à la fois une réponse positive et la gestion de possibles malentendus (Maurer, 2001; Rowe, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Nolin, 2018). À ce sujet, les réponses de plus de la moitié des participants à l'expérimentation relevées dans les fiches métacognitives et aux entrevues font ressortir qu'ils ont ainsi été sensibilisés à bien réfléchir à une conduite appropriée dans leurs interactions, d'abord à l'oral (Lafontaine et Dumais, 2014), pour transposer à l'écrit la même réflexion en vue d'une gestion harmonieuse des interactions dans la CMO courriel. Quelques élèves mentionnent avoir apprécié apprendre comment construire convenablement un courriel. L'enseignement-apprentissage sur ce nouveau support n'excluait toutefois pas les liens avec l'écriture traditionnelle (Lacelle et Lebrun, 2016). La séquence didactique cherchait alors à conscientiser les élèves à l'importance de prendre le temps nécessaire pour bien formuler les idées par une contextualisation et des phrases précises, comme ce serait aussi le cas lors de l'écriture d'une rédaction conventionnelle, par exemple (Dykstra, 1994; Lacelle et Lebrun, 2016).

5.2.2 L'influence de la séquence didactique sur la sensibilisation à l'*oralité*

Dans le cadre conceptuel du chapitre II, après avoir défini le concept d'*oralité* de façon opérationnelle, notamment dans la représentation écrite de caractéristiques orales, culturelles, lexicales ou syntaxiques, l'expérimentation a fait en sorte de considérer le genre textuel courriel, (Van Woerkum, 2007; Pérez Sabater et al., 2008; Soffer, 2010; Gauduchéau, 2012) comme forme culturelle de discours bénéficiant de l'influence de

l'oral. Rappelons que la définition de *l'oralité* que nous avions formulée est la suivante (la séquence faisait le lien entre l'oralité verbale et l'extension de la définition 2) :

1. Évolution historique et culturelle du langage oral, de son utilisation et de son influence sur les formes de discours.
2. Toute manifestation orale (verbale, paraverbale ou non verbale) du langage à laquelle peut être associé un signifié culturel ou social.

Par ext. : Représentation écrite de ces manifestations par des marques ou par des traits d'oralité.

- Marques d'oralité : ponctuation, pictogrammes, onomatopées, interjections, etc.;
- Traits d'oralité : organisation de la forme du discours en fonction d'un genre particulier à une culture ou une époque, découpage prosodique ou syntaxique, rythme, lexique évoquant des sons ou choisi pour une sonorité particulière, etc. »

L'expérimentation a montré qu'un enseignement-apprentissage d'objets de l'oral facilite la réflexion sur les caractéristiques orales inhérentes aux textes (Chafe, 1988; Soncin et Tenani, 2017) et reposant sur des connaissances culturelles acquises au moment de la construction du langage (Gibbs, 1999; Lhote, 2001; Soffer, 2010; Nocaudie et al., 2019)

Comme en font foi les données recueillies en entrevues auprès des participants de l'expérimentation, elle leur a ainsi permis de prendre conscience de l'importance de réfléchir à la « sonorité », qui ressort comme une caractéristique fondamentale de l'écriture (Van Woerkum, 2007; Soncin et Tenani, 2017), lors de la formulation d'un courriel de demande, afin de rendre cette dernière plus efficace. En effet, la quasi-totalité des participants (7 sur 9) évoquent, au sujet de l'absence d'intonation dans les textes, la

difficulté de la représenter comme souhaité à l'écrit de manière à éviter des problèmes de perception lors de la réception d'un courriel.

Il ressort de l'ensemble des observations sur l'oralité des textes à travers l'enseignement du genre spécifique *courriel* que le simple fait pour les élèves de s'interroger sur la perception possible, par d'autres personnes, d'une représentation de l'intonation dans la formulation d'un écrit à caractère conversationnel représente en soi une innovation positive de l'expérimentation. Cette base de réflexion pourrait servir de point d'ancrage, par la suite, pour enseigner d'autres objets structuraux de l'oral, comme le rythme ou l'accentuation, en fonction de leur possible représentation à l'écrit.

5.2.3 De l'oral vers l'écrit

L'expérimentation d'une séquence didactique basée sur une approche intégrée en français a montré qu'il est possible, malgré le peu de matériel sur le sujet (Shanahan, 2006; Lafontaine et Messier, 2009), de décloisonner les compétences à communiquer oralement et à écrire de manière à ce que chacune serve l'autre (Soucy, 2022), puisqu'elles peuvent posséder certains objets en commun (Constanzo, 2009; Dumais, 2016) pouvant être mis en relation et que certains objets de l'oral peuvent être enseignés puis réutilisés comme outils (Plane et Schneuwly, 2000) pour enseigner l'écrit (Soucy, 2022).

Comme l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français devaient porter sur l'écriture d'un courriel, CMO à caractère conversationnel, il importait d'enseigner les implications à l'oral et à l'écrit pour

chacun des objets d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2016) sélectionnés à partir de la production initiale (Lafontaine, 2007) et de prévoir les *mises en pratique* d'ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016) en fonction des deux compétences, séparées d'abord, pour faire ressortir ensuite les liens (Soucy, 2023), de manière à utiliser les objets de l'oral comme outils d'enseignement-apprentissage de l'écrit. Cependant, devant le risque que les élèves confondent les deux compétences, la séquence didactique comprenait une activité avant le début de l'enseignement-apprentissage des objets, pour faire ressortir clairement les différences entre l'oral et l'écrit lors d'un échange avec les élèves. Les données de cette activité, consignées dans le Tableau 4.2 du chapitre IV, font d'ailleurs la démonstration qu'une discussion avec les élèves permet de bien distinguer l'oral et l'écrit avant d'aborder l'enseignement-apprentissage des objets en vue de bénéficier de leurs points communs.

5.2.3.1 L'influence de chacun des objets de l'oral sur l'écriture

Lors de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, chacun des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral retenus en vue d'être réinvestis en outils pour l'écrit, semble avoir eu en soi une influence sur la réflexion des élèves et sur leur façon d'envisager la formulation d'un courriel de demande.

- *La prise en compte des destinataires :*

La séquence didactique a mené les élèves à s'interroger sur les destinataires d'un message, réels ou imaginés (Gibbs, 1999; Girouard, 2010), et à tenter d'en anticiper les différentes réactions en se mettant à leur place (Ong, 2002). Il s'agissait alors pour eux, comme l'ont

mentionné plusieurs des participants, tant en fiche de réflexion métacognitive qu'en entrevue semi-dirigée, de bien considérer globalement les caractéristiques de la personne à qui on s'adresse et de chercher à se mettre à la place de l'autre, afin de se demander comment leur message serait perçu et d'améliorer le contenu en conséquence. Par ailleurs, au moins deux des participants ont directement associé le fait de devoir s'adapter à l'autre, tant à l'oral qu'à l'écrit, et plusieurs ont évoqué l'importance d'une formulation polie et respectueuse, particulièrement auprès d'une personne qu'on connaît peu. Ces réflexions des participants concordent avec les travaux de chercheurs mentionnant l'importance des destinataires réels ou imaginés au moment de l'écriture (Van Woerkum, 2007; Girouard, 2010; Hammer, 2016; Soucy, 2022).

- *L'acte de parole « faire une demande » :*

L'expérimentation a de plus conduit les élèves, à partir de l'*acte de parole* « faire une demande » (Dumais et Soucy, 2020b), à réfléchir, lors de l'écriture d'un courriel, à la formulation d'une demande propre à favoriser une réponse positive (Maurer, 2001), de la même manière que si elle était formulée à l'oral. Pratiquement tous les participants, dans leurs réponses aux fiches de réflexion métacognitive et aux entrevues, ont retenu l'importance de formuler la demande de façon plus indirecte, plus polie, de manière à éviter les conflits, et ce, tant pour une demande faite oralement que pour une demande écrite, toutes des précautions ayant fait partie de l'atelier formatif sur l'*acte de parole* « faire une demande ». Les réponses portaient de même sur le fait que l'écrit augmente le risque de malentendus, comme le mentionne aussi la recherche (Marcoccia, 2005; Crystal,

2006; Van Woerkum, 2007; Gauduchéau, 2012) et qu'écrire demande une interrogation accrue sur la perception lors de la réception du message (Ong, 2002).

■ *L'intonation et sa représentation à l'écrit :*

L'expérimentation a par ailleurs montré que la réflexion sur les effets de la représentation d'une certaine « sonorité » dans un texte est possible par un enseignement préalable de l'intonation à l'oral (Aguert et al., 2010; Dumais, 2016), de manière à réutiliser les connaissances ainsi acquises pour imaginer l'effet sonore d'un courriel et améliorer la formulation du texte du point de l'interprétation de la demande lors de sa réception (Ong, 2002; Soffer, 2010 et 2016; Nocaudie et al., 2019). Les réponses fournies par les participants à l'étude lors des fiches de réflexion métacognitive et des entrevues montrent qu'ils ont pu constater qu'il est difficile de représenter une intonation qui puisse correspondre le plus possible à l'intention d'une phrase, afin qu'elle soit relue avec sensiblement la même intonation. Pour ce qui est des moyens qu'il est possible de considérer pour cet aspect, plusieurs ont été retenus par les participants et consignés au Tableau 4.3 du chapitre IV, notamment les signes de ponctuation, la contextualisation, les adjectifs et les adverbes. Notons que quelques-uns des participants mentionnent la difficulté de bien représenter artificiellement une intonation dans un texte et que la plupart comprennent bien l'enjeu que représente l'absence d'intonation réelle dans un écrit comme le courriel, particulièrement pour ce qui est de la perception et du risque de malentendus. À ce sujet, ces constatations rejoignent les recommandations de chercheurs, comme Soncin et Tenani (2017) qui proposent d'intégrer la prosodie dans l'enseignement

de la ponctuation, ou Chafe (1988) qui, en plus de la ponctuation, considère le découpage de segments prosodiques en écriture.

5.2.4 L'influence de l'enseignement d'un genre de l'écrit à caractère conversationnel comme le courriel sur les apprentissages

Par le choix du courriel, un genre textuel (Chartrand et al., 2015) numérique polyvalent à caractère conversationnel (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Soffer, 2010; Dürscheid et Frehner, 2013), l'expérimentation a permis aux élèves, à travers des tâches réalistes (Lebrun, 2016; Amadieu, 2021), d'envisager chaque objet d'enseignement-apprentissage dans un cadre beaucoup plus large que l'apprentissage séparé de chacun. En effet, tout en respectant l'indication d'enseigner les objets un à la fois dans des ateliers formatifs spécifiques prévus à cet effet (Dumais, 2010), il a été observé en fiches de réflexion métacognitive et confirmé en entrevues semi-dirigées par la suite que les participants, sans perdre leur capacité à bien les distinguer, faisaient consciemment ou non des liens entre les différents objets d'enseignement-apprentissage en raison de leurs interrelations dans le genre textuel courriel. Par exemple, plusieurs des participants associaient aux objets *prise en compte des destinataires* et *acte de parole « faire une demande »* l'idée de la politesse, alors que d'autres considéraient l'idée de bien contextualiser comme appartenant à la fois aux objets *acte de parole « faire une demande »* et *intonation et sa représentation à l'écrit*. Observation intéressante, la question du *registre de langue*, par le choix d'un lexique approprié et d'une formulation soignée, a été associée à tous les objets de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français, alors que cet objet d'enseignement-apprentissage n'a pas été enseigné.

5.2.5 L'influence de la séquence sur la réception d'un message

L'un des aspects qui est ressorti auprès de la quasi-totalité des participants à l'étude à propos de l'enseignement-apprentissage lors de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français est l'influence indirecte qu'elle aura eue sur leur perception lors de la réception et de la lecture d'un message lorsqu'ils le reçoivent, bien que cet aspect lié à la compétence à *lire* ne faisait pas du tout partie de la démarche. En effet, lors d'une question posée en entrevue semi-dirigée, huit d'entre eux ont décrit l'importance de réfléchir à ce que l'autre personne a vraiment voulu dire, plusieurs d'entre eux mentionnant être plus conscients du risque de malentendus. Il s'agit pour eux de bien relire de manière à ne pas accorder un sens négatif à des messages formulés plus maladroitement. Certains concèdent d'ailleurs avoir tendance à mal réagir à des messages, ce que la recherche décrit comme un irritant des courriels (Gauduchéau, 2012) et que la compréhension développée lors de la séquence didactique pourrait avoir atténué.

5.3 Les limites de la recherche

La recherche menée comportait cependant quelques limites qu'il est nécessaire de mentionner. La première est que, comme mentionné au chapitre III du mémoire, l'expérimentation était menée par nous, qui étions à la fois chercheur et praticien, ce qui amenait quelques difficultés. D'abord, il nous fallait réfléchir au déroulement d'une démarche que nous avions conçue et à laquelle nous participions directement (Van der Maren, 2003; De Lavergne, 2007). Il est par ailleurs impossible d'ignorer le risque d'un biais de cadrage quant aux explications données, du fait qu'un lien subjectif préexistait

avec les élèves de l’expérimentation (Savoie Zajc, 2018). En outre, nous devions assurer nous-même la crédibilité de nos résultats (Donnay, 2001; Van der Maren, 2003; Lévesque, 2017). Nous avons cherché à atténuer ces effets en sélectionnant des outils pertinents pour parvenir à la représentation la plus fidèle et la plus objective possible (Van der Maren, 2003). Nous avons aussi fait en sorte d’utiliser simultanément plusieurs outils de collecte en gardant un souci d’impartialité dans les interprétations (Van der Maren, 2003; Lévesque, 2017) et en restant conscient de la posture de chercheur visant à faire donner une valeur scientifique aux savoirs relatifs aux données (Desgagné et Bernarz, 2005).

Une autre des limites de l’expérimentation est la taille d’échantillon limitée. En effet, le nombre final de participants qui ont accepté de participer à l’étude n’était que de 9, sur une population accessible d’environ 80, malgré une explication détaillée et claire des conditions de confidentialité relatives à la participation. Les résultats de cette recherche doivent donc être considérés en fonction de ce nombre restreint de sujets. La petite taille de l’échantillon peut cependant avoir pour avantage une compréhension plus en profondeur (Royer, 2016), tout en bénéficiant de l’apport de cinq participants en plan d’intervention, dont quatre élèves TDA ayant accès à des outils d’accompagnement, un élève avec trouble d’hyperactivité et un élève EHDA. La représentation des variétés de situations possibles s’en est trouvée augmentée.

Par ailleurs, comme déjà mentionné, nous sommes conscient que nous avions un accès particulièrement ouvert aux ressources matérielles favorisant la tenue d’une expérimentation comme la nôtre en littératie numérique, conformément aux

recommandations d'accès généralement formulées (Isabelle et al., 2002; Fiévez et al., 2017). Il est possible que les conditions matérielles d'autres milieux puissent différer, de sorte qu'il soit plus difficile de tenir une séquence didactique d'enseignement-apprentissage aussi élaborée. Toutefois, nous croyons qu'une séquence didactique basée sur une approche intégrée impliquant les compétences à communiquer oralement et à écrire pourrait aussi être conçue en fonction de genres de textes plus traditionnels.

5.4 Les retombées de la recherche

La recherche menée sous la forme d'une expérimentation auprès d'élèves de deuxième secondaire comporte des retombées didactiques et pratiques décrites ci-dessous.

5.4.1 Les retombées en didactiques

L'expérimentation a, comme précédemment mentionné, permis une première validation de l'approche intégrée en français de Soucy (2022 et 2023), en adaptant pour ce faire le modèle déjà validé de la séquence didactique de Lafontaine (2007). Il a ainsi été démontré que l'approche intégrée en français peut être envisagée pour construire une séquence didactique permettant de décloisonner les compétences à *communiquer oralement* et à *écrire* du programme de français (MELS, 2004/2006) de manière à utiliser les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral, pouvant être communs avec l'écrit, comme outils pour enseigner l'écrit (Soucy, 2022 et 2023).

De plus, la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français que nous avons mise en place a fait la démonstration que l'atelier formatif (Dumais et Messier,

2016), dans la mesure où la quantité d'objets demeure réduite, peut convenir comme moyen de structuration en approche intégrée pour l'enseignement des objets, d'abord du point de vue de l'oral, puis de celui de l'écrit, de sorte que chaque compétence puisse servir l'autre (Soucy, 2022), tout en maintenant la distinction des deux (Dumais, 2016).

En outre, l'expérimentation a permis de développer une innovation dans le modèle de l'atelier formatif (Dumais, 2011; Dumais et Messier, 2016), en ajoutant un espace de schématisation à l'étape 3 où un référentiel est coconstruit avec les élèves, ce qui permet à ces derniers de consulter leurs notes en fonction de leurs préférences textuelles ou graphiques. Cet ajout peut aussi permettre aux élèves de développer l'habitude de la schématisation pour organiser ou simplifier les informations recueillies pour favoriser les apprentissages (Givry et Andreuci, 2015; Farza, 2018).

5.4.2 Les retombées pratiques

Du point de vue de la pratique, sans qu'il soit possible de généraliser nos résultats et sachant que le nombre de sujets était limité, il nous apparaît réaliste de croire que la recherche pourrait être reproduite ailleurs et que la séquence élaborée pourrait être reprise ou servir de base à d'autres enseignants en effectuant des ajustements aux paramètres d'administration ou aux objets à enseigner à partir de la production initiale.

Par ailleurs, la validation de l'approche intégrée en français de Soucy (2022 et 2023), par la conception d'une séquence didactique selon le modèle de Lafontaine (2007), permettra aux décideurs d'avoir un nouveau point de vue pour chercher des pistes de solution à des

situations où le temps fait défaut, ou pour recommander l'approche par les genres et l'approche pragmatique comme moyens pour favoriser l'apprentissage de l'écrit, notamment en littératie numérique (Lacelle et Lebrun, 2016).

5.5 Les perspectives de recherche

L'approche intégrée en français de Soucy (2022) a fait l'objet de peu d'expérimentations en milieu scolaire, et n'a pas donné lieu, selon notre recension des écrits, à des séquences didactiques complètes pour l'enseignement d'un genre textuel à partir d'objets de l'oral réinvestis en outils d'enseignement apprentissage. Il conviendrait ainsi de reprendre une séquence didactique similaire, conforme au modèle de Lafontaine (2007) et comprenant une suite d'ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016) enseignant les objets en fonction des deux compétences, auprès d'un nombre plus élevé de participants toutefois, de manière à en comparer les résultats. De même, il serait particulièrement intéressant d'élargir la recherche à d'autres niveaux du primaire et du secondaire à partir du courriel, mais aussi d'autres genres numériques ou plus traditionnels. Dans le même ordre d'idées, il faudrait encourager la recherche portant sur d'autres objets d'enseignement-apprentissage de l'oral qui pourraient être mis en relations avec l'écrit de manière à expérimenter l'enseignement intégré de ces objets de façons ponctuelle ou dans des séquences didactiques plus complexes, notamment les autres objets du volet structural que nous n'avons pas pu aborder lors de la présente expérimentation, comme le *rythme*, l'*accentuation* et la *pause*.

Il serait de plus intéressant d’élargir la recherche concernant l’usage de la compétence à *communiquer oralement* en approche intégrée en français (Soucy, 2022), qu’elle serve de point de référence vers une autre compétence ou bien qu’on cherche à la faire bénéficier des compétences à *lire* ou à *écrire*, par l’intermédiaire du modèle d’ateliers formatifs. Cette voie de recherche aurait pour intérêt de valoriser de plus en plus la pertinence de la compétence à *communiquer oralement* aux yeux des chercheurs, des praticiens et, ultimement, des élèves (Dumais, 2016; Nonnon, 2016; Soucy, 2022), tout en permettant une optimisation du temps de classe disponible. Par exemple, il serait possible de partir de la compétence à *lire* de manière à faire l’enseignement-apprentissage d’objets prosodiques communs avec la compétence à *communiquer oralement*, en fonction des segments prosodiques repérables dans un texte. Il pourrait aussi être possible de vérifier, alors, si la compétence à *écrire* bénéficie indirectement de cet enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, l’expérimentation ayant fait la démonstration que le modèle d’atelier formatif d’enseignement des objets de l’oral (Dumais et Messier, 2016) convient à l’enseignement-apprentissage d’objets communs à l’oral et à l’écrit, il serait tout à fait pertinent de poursuivre les recherches en vue d’étudier le potentiel du modèle des ateliers formatifs pour l’enseignement d’objets spécifiques uniquement à l’écrit, ce qui n’a jamais été tenté jusqu’à maintenant à notre connaissance, que ce soit pour de l’enseignement ponctuel d’objets ou pour des séquences didactiques plus complexes fondées sur l’approche par les genres.

CONCLUSION

Le mémoire a présenté l’expérimentation d’une séquence didactique, basée sur une approche intégrée en français portant sur l’enseignement-apprentissage d’un genre de communication médiée par ordinateur, le courriel, auprès d’élèves de deuxième secondaire *en français, langue d’enseignement*, dans une école québécoise. Il s’agissait de répondre à la question de recherche suivante : « Dans le cadre d’une approche intégrée en français, comment une séquence didactique réinvestissant des objets de l’oral en outils pour l’enseignement d’un genre de l’écrit peut-elle influencer la rédaction d’un courriel chez des élèves du secondaire ? ».

Les éléments de problématique ayant conduit à cette question sont : la place insuffisante qu’occupe la compétence à communiquer oralement dans l’enseignement (Nonnon, 2002a; Lafontaine et Messier, 2009); la grande méconnaissance des objets de l’oral (Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais, 2016); l’importance de travailler conjointement les compétences du français (Shanahan, 2006; Delcambre, 2011; Soucy, 2022) par l’élaboration de séquences didactiques basées sur une approche intégrée donnant plus de pertinence à l’oral (Dumais, 2016; Soucy, 2022); et l’importance d’enseigner des moyens de communication médiée par ordinateur, en lien avec leur importance grandissante, à partir de genres textuels et de situations concrètes, le genre *courriel* ressortant comme adéquat pour contribuer à l’apprentissage à la fois de l’oral, de l’écrit et de la littératie numérique (Lacelle et Lebrun, 2016). Par surcroît, aucune recherche n’a été trouvée qui fasse la description d’une séquence didactique concrète d’enseignement du genre courriel.

À la suite de la problématique, à partir d'un cadre conceptuel décrivant les différents concepts concernés par la recherche, nommément *l'approche intégrée en français*, *l'oralité*, les approches didactiques *de l'oral pragmatique et de l'oral par les genres*, le *genre courriel*, la *littératie numérique*, le *modèle de séquence didactique de Lafontaine* (2007), l'*atelier formatif* et l'*évaluation* de l'oral et de l'écrit. Deux objectifs ont alors été formulés, soit de « décrire, dans le cadre d'une approche intégrée en français, la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre courriel réinvestissant des objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit » et de « rendre compte de l'influence de cette séquence didactique sur la rédaction d'un courriel chez des élèves de deuxième secondaire en ce qui concerne le réinvestissement d'objets d'enseignement-apprentissage communs à l'oral et à l'écrit.» Nous avons ensuite élaboré une séquence didactique (Lafontaine, 2007) basée sur une approche intégrée en français (Soucy, 2022) utilisant les ateliers formatifs (Dumais et messier, 2016) en vue de l'enseignement-apprentissage d'objets de l'oral communs avec l'écrit de manière à les réinvestir comme outils d'enseignement-apprentissage pour l'écrit.

Après une présentation de la méthodologie retenue pour la recherche, un devis qualitatif descriptif (Fortin et Gagnon, 2016) en situation de terrain (Van der Maren, 2003) auprès d'un échantillon non probabiliste intentionnel de neuf participants (Fortin et Gagnon, 2016), le mémoire décrit les outils de cueillette de données de l'expérimentation ainsi que leurs limites, soit la grille d'observation, le journal de bord, la fiche de réflexion métacognitive, la grille d'évaluation critériée et l'entrevue semi-dirigée. Est ensuite

présentée la séquence didactique basée sur une approche intégrée dans son ensemble et les étapes de son administration auprès des élèves. Avant de passer aux résultats, le mémoire décrit la méthode choisie pour traiter les données et leur donner du sens, l'*analyse de contenu*.

Le mémoire a par la suite présenté les résultats de façon détaillée, d'abord pour leur correspondance avec le premier objectif visant la description des étapes d'administration de la séquence didactique basée sur une approche intégrée afin de les interpréter lors de la discussion. Le mémoire a poursuivi avec la présentation des résultats des participants en les comparant de la production initiale à la production finale à partir de la grille d'évaluation critériée finale, puis a décrit des catégories ayant émergé des données recueillies en cours de recherche, comme la perception des élèves, les liens entre l'oral et l'écrit, l'usage du recueil de référentiels et la réception des messages. Il est ressorti des résultats les conditions positives justifiant l'administration de la séquence didactique basée sur une approche intégrée en français conçue pour la recherche et la progression générale positive pour tous les objets d'enseignement-apprentissage chez la grande majorité des participants. Ces résultats ont permis de répondre à la question de recherche énoncée plus haut. En effet, une approche intégrée en français, a d'abord permis de concevoir une séquence didactique dans laquelle des objets de l'oral ont été convertis en outils pour l'enseignement d'un genre de l'écrit numérique à caractère conversationnel, le courriel (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Nocaudie et al, 2012) pour ensuite avoir une

influence sur la rédaction d'un courriel de demande chez des élèves de deuxième secondaire.

La discussion a, au dernier chapitre, permis de décrire l'ensemble de l'expérimentation en fonction des deux objectifs, relatant de nombreux points de concordance avec la recherche dont la validation, d'abord, de l'approche intégrée en français élaboré par Soucy (2022) à l'aide d'un modèle de séquence didactique de l'oral déjà validé, celui de Lafontaine (2007), confirmant la possibilité de convertir les ateliers formatifs de l'oral (Dumais et Messier, 2016) en ateliers formatifs de structuration permettant l'enseignement en fonction de plus d'une compétence (Roegiers, 2010a; Soucy, 2022), tout en combinant différentes approches didactiques (Blanchet, 2016). Il a aussi été constaté que la tenue d'une activité de synthèse (répétition générale) comme moyen d'autoévaluation formative correspondait à la description positive qu'en avait fait la recherche (Lafontaine et Dumais, 2014; Colognesi et al., 2020; Desrochers, 2023; Talbot et Chiasson-Desjardins, 2023). Enfin, comme le décrivent Lacelle et Lebrun (2016), l'expérimentation a favorisé l'apprentissage en littératie numérique par l'utilisation d'un genre textuel, plutôt que par la seule familiarisation avec les outils technologiques, ce que recommandent aussi Lebrun (2016) et Amadieu (2021).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aguert, M., Laval, V., Bernicot, J. (2010). Comprendre l'intention communicative du locuteur : une étude du rôle de l'intonation et du contexte chez des enfants de 5 à 9 ans. *L'année psychologique*, 110(1), 49-70.
<https://doi.org/10.4074/s0003503310001028>
- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2).
<https://doi.org/10.20360/G2488H>
- Amadieu, F. (2021). Les types de guidage des processus d'apprentissage avec des ressources numériques. *ALSIC*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.5817>.
- Amokrane, S. et Cortier, C. (2018). Oral et oralité : perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires. *Action Didactique*, 1, 6-16.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherche qualitative*, 28(1), 1-7.
- Bara, B. G. (2010). *Cognitive pragmatics: The Mental Processes of Communication* (trad. de l'italien par J. Douthwaite). MIT Press.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses de l'Université de France.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, H.-S.(2), 98-114.
- Baron, N. S. (2003). Why email looks like speech: Proofreading, pedagogy, and public face. Dans J. Aitchison & D. M. Lewis (Eds.), *New media language* (p. 85-94). Routledge.
- Bazile, S. (2015). Le tchat (clavardage) comme matériau d'écriture dramatique : réécritures littéraires de l'instantané. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047798ar>
- Bégin, M. et Landry, N. (2016). Le programme de formation de l'école québécoise. Dans Landry, N. et Letellier, A.-S. (Dir.) *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*. Presses de l'université de Montréal.
- Bergeron, R. (2008). Oral et construction du rapport à la révision de texte. Dans Lafontaine, L., Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. (Dir.). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 121-143). Presses de l'Université du Québec.

- Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (Dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif*. Presses de l'Université Laval.
- Berthet, V. et Autissier, D. (2021). *Stop aux erreurs de décision! Connaitre et manager les biais cognitifs avec le Cognitive Bias Inventory (CBI)*. Éditions EMS.
- Berthiaume, D., David, J., David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Bilodeau, S. (2005). Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Blanc, A.-C., Gagnon, R., Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, 3(222), 53-67. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0053>
- Blanchet, P.-A. (2016). *Les choix de contenus et d'évaluations de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial : portraits de trois cégeps* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P., Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans Sales Cordeiro, G. et Vrydaghs, D. (Dir.), *Statuts des genres en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Bonnet, A. (2022). *Enseigner l'oral*. Éditions Génération 5.
- Boré, C. (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Études de linguistique appliquée*, 1(173), 59-71. <https://doi.org/10.3917/ela.173.0059>
- Bourhis, V., Frossard, D., Panchout, M. (2017). Le modèle didactique du genre à l'épreuve de la classe. *Pratiques*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3374>
- Bourvon, M.-F. (2020). Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires. *Corela*, H.-S.(30). <https://doi.org/10.4000/corela.10036>
- Boutin, G. (2021). *Développer la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation par l'entremise d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs* [Essai de maîtrise inédit]. UQTR.

- Boyer, P. et Martineau, S. (2021). Rédiger une problématique en recherche qualitative ou l'enjeu de l'affirmation du chercheur à travers l'écriture. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (Dir.) (*Se Former à et par l'écriture du qualitatif*) (p. 55-84). Presses de l'Université Laval.
- Broi, A.-M. et Soussi, A. (1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile! *Le point sur la recherche en français. Bulletin d'information de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique* (1-8). IRDP.
- Brunel, M. et Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran. *Repères*, 57, 57-82. <https://doi.org/10.4000/reperes.1480>
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod éditeurs.
- Castello, E. (2020). Littératie numérique et Web social en contexte associatif: le long parcours d'un public migrant vers l'autonomie. *Distances et médiations des savoirs*, 34. <https://doi.org/10.4000/dms.5923>
- Cavanagh, M. (2008). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique en écriture. Dans Alamargot, D., Bouchand, J., Lambert, E., Millogo, V., Beaudet, C. (Dir.), *Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'Ecriture dans tous ses états »*. Poitiers, France.
- Chafe, W. (1988). Punctuation and the prosody of written language. *Written communication*, 5(4), 396-426. <https://doi.org/10.1177/0741088388005004001>
- Chapelan, M. (2016). *Perspectives pragmatiques sur le discours littéraire*. Éditions Peter Lang.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K., avec la collab. de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français (2e édition)*. Didactica, c.é.f.
- Cislaru, G. et Olive, T. (2018). *Le processus de textualisation*. De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education*, 51(2), 262-275. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>

- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans Dupont, P. (Dir.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Presses Universitaires du Midi.
- Combe, C. (2021). Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.8959>
- Constanzo, E. (2009). Towards the development of a global communicative competence : the integration of oral and written skills in teaching and learning a foreign language. *Porta Linguarum* 12, 107-116.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.31874>
- Cougnon, L.-A. (2010). Orthographe et langue dans les SMS : Conclusions à partir de quatre corpus francophones. *Études de linguistique appliquée*, 4(160), 397-410.
<https://doi.org/10.3917/ela.160.0397>
- Craig, R. T. et Robles, J. S. (2009). Pragmatics. Dans Littlejohn, S. W. et Foss, K. A. (Dir.), *Encyclopedia of Communication Theory*. Sage Publications.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511487002>
- David, J. et Goncalves, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 1(156), 39-47.
<https://doi.org/10.3917/lfa.156.0039>
- De Ketela, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, H-S(3), 28-43.
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.
<https://doi.org/10.3406/reper.1998.2245>

- De Pietro, J.-F. et Matthey, M. (2000). Apprendre à écrire une « note de synthèse »; Perspectives pour une didactique de la rédaction technique. Dans Denis, B. (Dir.), *La rédaction technique : Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997*. De Boeck Supérieur.
- De Pietro, J.-F., Roth, M., Sanchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques. Dans Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier, J.-L. (Dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur.
- Delbrassine, D. (2018). L'usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Le français aujourd'hui*, 1(200), 97-116.
<https://doi.org/10.3917/lfa.200.0097>
- Delcambre, I. (1996). Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? *Langue française*, 112, 106-123.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5363>
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire? *Recherches*, 54, 7-19.
- Desgagné, S. et Bernarz, 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.
- Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève – élève et enseignante – élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- De St-Martin, C., Pilotti, A., Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le doctorant-praticien-chercheur. Une situation de Liminalité. *¿Interrogations?*, 19 [en ligne]. Consulté le 16 février 2023.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans Karsenti, K. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Dodane, C. et Hirsch, F. (2018). L'organisation spatiale et temporelle de la pause en parole et en discours. *Langages*, 3(211), 5-12.
<https://doi.org/10.3917/lang.211.0005>
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école (6e édition)*. ESF éditeur.
- Dolz, J. et Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif *séquence didactique* pour enseigner les genres oraux; bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain? *Recherches qualitatives*, 22, 34-53.
- Dragnich, A. et Smith, R. H. (2014). An offer they can't refuse : Teaching persuasive writing through a settlement offer email assignment. *Perspectives : Teaching legal Research and writing*, 23, 85-87.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans Lafontaine, L., *Activités de production et de compréhension orales* (p. 17-45). Éditions Chenelière.
- Dumais, C. (2012a). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (Dir.) *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Peisaj.
- Dumais, C. (2012b). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans Dumortier, J.-L., Van Beveren, J., Vrydaghs, D. (Dir.). *Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B., Nolin, R. (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p. 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>

- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement: une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L., Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Dumais, C., Lafontaine, L., Pharand, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral. Dans De Pietro, J.-F., Fischer, C., Gagnon, R. (Dir.), *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90(printemps-été), 5-25.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2010). Travailler les registres de langue et les anglicismes à l'oral [exemples d'ateliers formatifs]. *Québec français*, 158, 75-77.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial: les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8.
- Dumais, C. et Soucy, É. (2020a). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultat d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, 93-112.
- Dumais, C. et Soucy, É. (2020b). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue Préscolaire*, 58(2), 5-8.
- Dumais, C. et Soucy, É. (2022a). L'intonation en classe du primaire. *Vivre le primaire* 35(1), 28-31.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022b). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C., Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoise : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144. <https://doi.org/10.4000/reperes.6108>

- Dumais, C., Soucy, É., Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec. Dans El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G (Dir.), *Didactiques : bilans et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-175. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dürscheid, C. et Frehner, C. (2013). Email communication. Dans Herring, S., Stein, D., Virtanen, T. (Dir.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. De Gruyter.
- Dykstra, P. D. (1994). Say it, don't write it : oral structures as framework for teaching writing. *Journal of basic writing*, 13(1), 41-49. <https://doi.org/10.37514/JBW-J.1994.13.1.03>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2015). Teaching email politeness in the EFL/ESL classroom. *ELT Journal*, 69(4), 415-424. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv031>
- Farza, L. (2018). La carte conceptuelle comme outil favorisant l'apprentissage des bases de données. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.4000/ripes.1296>
- Fiévez, A., Dumouchel, G., Lebrun, M. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.
- Fisher, C. (2011). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (51-66). Peisaj.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche ; Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Furner, B. A. (1974). An oral base for teaching letter writing. *Elementary English* 51(4), 589-594.
- Gadet, F. et Guérin, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français aujourd'hui*, 3(162), 21-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>
- Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, 4(195), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>

- Gagnon, R., Bourhis, V., Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? *Pratiques*, 183-184.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative; description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans Larivière, N. et Corbière, M. (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes; dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. Dans Brissaud, C., Dreyfus, M., Kervyn, B. (Dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Gauducheau, N. (2012). L'expérience du courriel en situation professionnelle : représentations de l'activité, jugements et affects. *Activités*, 9(2), 88-110.
<https://doi.org/10.4000/activites.345>
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92.
<https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique : Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- Germain, P., Guillemette, F., Luckerhoff, J. (2023). L'entretien en recherche qualitative. Dans Lalancette, M. et Luckerhoff, J. (Dir.), *Initiation au travail intellectuel et à la recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gibbs, R. W. (1999). *Intentions in the experience of meaning*. Cambridge University Press.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool? *ELT Journal*, 62(1), 29-36.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>
- Girouard, C. (2010). *Le destinataire dans des textes d'élèves de 5e secondaire : une comparaison avant et après un enseignement explicite* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.

- Givry, D. et Andreuci, C. (2015). Un schéma vaut-il mieux qu'un long discours? *Éducation et didactique*, 9(1), 119-141.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2192>
- Haidar, L. A. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? *Alsic*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.5739>
- Halté, P. (2016) Enjeux pragmatiques et sémiotiques des émoticônes. *Réseaux*, 197-198, 227-252. <https://doi.org/10.3917/res.197-198.0227>.
- Hammer, F. (2016). Émotion et oralité dans la communication numérique. L'exemple du commentaire client. *Cahiers de praxématique*, 66.
<https://doi.org/10.4000/praxematique.4241>
- Hellbernd, N. et Sammler, D. (2016). Prosody conveys speaker's intentions: Acoustic cues for speech act perception. *Journal of Memory & Language*, 88, 70-86.
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.01.001>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Éditions de minuit.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école. De la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325 à 343. <https://doi.org/10.7202/007357ar>
- Julien, R. (2014). De la « pause » à la « valeur » en langue : grammaticalisation des signes de ponctuation? *Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2014*, 2885-2899. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801076>
- Kemper, G. et Naughton, C. (2006). Les secrets d'une bonne présentation. *Cerveau et psycho*, 16, 24-27.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/1047131ar>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Éditions Chenelière.

- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible; 18 ateliers formatifs clés en main*. Éditions Chenelière.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
<https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L., Dumais, C., Pharand, J. (2016). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54. <https://doi.org/10.4000/reperes.1096>.
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Description du processus d'élaboration d'une grille d'évaluation spécifique à une situation d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 95-133. <https://doi.org/10.7202/1107235ar>
- Landry, N. et Letellier, A.-S. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 55-64.
<https://doi.org/10.3917/lfa.177.0055>
- Laroui, R. et De la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans Beaupré, P., Laroui, R., Hébert, M.-H. (Dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Larson, L. C. (2009). e-Reading and e-responding : new tools for the next generation of readers. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(3), 255-258.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.53.3.7>
- Lebrun, M. (2016). La littératie numérique. Dans Landry, N. et Letellier, A.-S. (Dir.) *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans Deslauriers, J. P. (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* 49-65. Presses de l'Université du Québec.

- Lévesque, J.-Y. (2017). La distance, la proximité et le défi de l'objectivité du chercheur. Dans Beaupré, P., Laroui, R., Hébert, M.-H. (Dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec.
- Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée*, 3(123-124), 445-453. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445>
- Marchand, C. et Gagnayre, R. (2004). Utilisation de la carte conceptuelle auprès des formateurs en santé pour l'apprentissage des concepts pédagogiques. *Pédagogie médicale*, 5(4), 13-23.
- Marcoccia, M. (2000). La représentation du non-verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur. *Communication et organisation*, 18. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2431>
- Marcoccia, M. (2005). Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier. *Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, 20. <https://doi.org/10.4000/semen.1075>
- Marin, J. (2012). *L'influence d'une approche pédagogique intégrée et différenciée sur la compétence orthographique d'élèves du deuxième cycle du primaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Martin, É., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D., Arsenault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1094>
- Martin, P. (2011). Ponctuation et structure prosodique. *Langue française*, 4(172), 99-114. <https://doi.org/103917/lf.172.0099>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral; du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.
- Maurice, J. J., Sensevy, G., Clanet, J., Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 105-122. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1145>
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 30(3), 41-43.

- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication*. De Boeck.
- Millotte, S., Wales, R. et Christophe, A. (2007). Phrasal prosody disambiguates syntax. *Language and cognitive processes*, 22(6), 898-909.
<https://doi.org/10.1080/01690960701205286>
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2004/2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L., Serry, S., Sales Cordeiro, G. (2016). Évaluation certificative de productions écrites d'élèves : référence au modèle didactique du genre textuel dans l'épreuve et lors de la correction de faits divers. Dans Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier, J.-L. (Dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur.
- Mounin, G. (1982). L'intention de communication. *La linguistique*, 18(2), 3-19.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- Nolin, R. (2012). TIC TIC TIC L'enseignement du français à l'heure des TIC. *Les Cahiers de l'AQPF*, 2(4), 23-25.
- Nonnon, É. (2002a). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24-25, 23-57.
<https://doi.org/10.3406/reper.2001.2369>
- Nonnon, É. (2002b). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115-116, 73-92.
<https://doi.org/10.3406/prati.2002.1972>
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy : The Technologizing of the Word* (Réédition numérique). Tailor & Francis.
- Ouellet, S. (2016). L'enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires à partir du roman graphique : une approche multimodale en classe de français au secondaire (Québec). Dans Sales Cordeiro, G. et Vrydaghs, D. (Dir.), *Statuts des genres en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.

- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *Sociologies*, [en ligne]. Consulté le 16 février 2023. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5e édition)*. Armand Colin.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3900>
- Pérez Sabater, C., Turney, E., Montero Fleta, B. (2008). Orality and literacy, formality and informality in email communication. *Ibérica*, 15, 71-88.
- Pharand, J., Dumais, C., Lafontaine, L. (2017). Renouvellement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignantes du 3e cycle du primaire. Dans Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M., Lavoie, C. (Dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Peisaj.
- Picard, G. (2012). *La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation de la région de Montréal* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Plante, T. (2016). Les médias numériques : un défi pour les éducateurs. Dans Landry, N. et Letellier, A.-S. (Dir.) *L'éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Poirier, C. (1998). De la défense à la codification du français québécois : plaidoyer pour une action concertée. *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), 129-150. <https://doi.org/10.7202/603157ar>
- Privat, J.-M. (2019). Oralité. *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.6772>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (3e édition)*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2010a). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2010b). *L'école et l'évaluation ; des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck Supérieur.

- Rossing, J. P., Miller, W. M., Cecil, A. K., Stamper, S. E. (2011). iLearning: The Future of Higher Education? Student Perceptions on Learning with Mobile Tablets. *Journal of the Scholarship of Teachign and Learning*, 12(2), 1-26.
- Rowe, S. E. (2008). E-writing tips 4 btr comm. *Oregon State Bar Bulletin*, Mai.
- Royer, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives : qu'est-ce que la profondeur? *Recherches qualitatives*, H.-S.(18), 17-26.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti, K. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Schneider, É. (2020). Mobilité, littératie et numérique. *Communication* 37(1). <https://doi.org/10.4000/communication.11046>
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Hermann.
- Searle, J. R. (2012). Qu'est-ce que le langage? *Pratiques*, 155-156, 228-250. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3520>
- Sebillotte, M. (2000). L'analyse des pratiques; réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans : Anadón, M. (Dir.), *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'université du Québec.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (185-199). Peisaj.
- Sénéchal, K. et Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans Sénéchal, K., Dumais, C., Bergeron, R. (Dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.

- Shanahan, T. (2006). *Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development*. Dans MacArthur C. A., Graham S., et Fitzgerald J. (Dir.), *Handbook of writing research* (p. 171-183). The Guilford Press.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Dubanc, C., (2019). *Didactique du français langue première (2^e édition)*. De Boeck.
- Soffer, O. (2010). “Silent Orality”: Toward a conceptualization of the digital oral features in CMC and SMS texts. *Communication Theory*, 20, 387-404.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01368.x>
- Soffer, O. (2016). Orality. Dans K.B. Jensen, E.W. Rothenbuhler, J.D. Pooley and R.T. Craig (Éds), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. Wiley Blackwell-ICA.
- Soncin, G. et Tenani, L. E. (2017). Evidence of the role of prosody in argumentative writing: Comma use in texts written by Brazilian students aged 11-14. *Writing & Pedagogy*, 9(1), 77-101. <https://doi.org/10.1558/wap.26498>
- Soucy, É. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60.
- Soucy, É. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée en français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Soucy, É. (2023). Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français ? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(1), 75-86.
- Soucy, É. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Talbot, N. et Chiasson-Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1100072ar>
- Tobola Couchepin, C., Sanchez Abchi, V., Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire : outils et régulations. Dans Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier, J.-L. (Dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie ; des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Van Woerkum, C. M. J. (2007). Orality and the process of writing. *Journal of technical writing and communication*, 37(2), 183-201. <https://doi.org/10.2190%2FJ181-TW15-7215-6271>
- Vignier, G. (2015). L'écrit et la langue: Quelles priorités? Quelles articulations? *Études de linguistique appliquée*, 3(179), 269-280. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0269>
- Vincent, F. et Biao, F. (2022). Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit. *Formation et profession*, 30(2), 1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a261>
- Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 60, 35-47.
- Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4252>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

ANNEXES

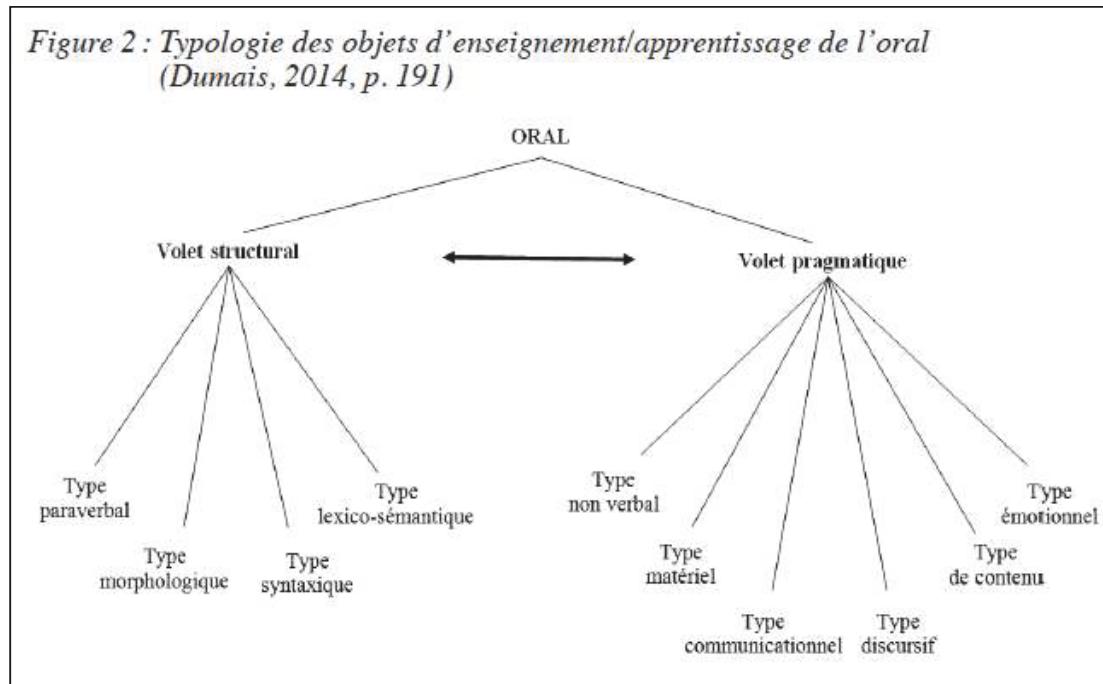
Annexe 1 : Les compétences langagières à l'oral

| Tableau 1 | | Les compétences langagières à l'oral et les objets d'enseignement/apprentissage | | |
|--|--|--|---|--|
| Les compétences langagières à l'oral | | | | |
| 1. Linguistique | | 2. Discursive | 3. Communicative | |
| Volet voix | Volet langue | | | |
| Diction <ul style="list-style-type: none"> • Articulation • Timbre et portée de la voix • Prononciation Faits prosodiques <ul style="list-style-type: none"> • Accentuation • Rythme • Pauses • Débit • Volume • Intonation | Morphologie <ul style="list-style-type: none"> Syntaxe Lexique <ul style="list-style-type: none"> • Choix du vocabulaire • Étendue du champ lexical | Organisation du discours <ul style="list-style-type: none"> Délimitation du sujet Pertinence et crédibilité Utilisation des supports visuels et sonores | Interaction <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec l'auditoire • Prise en compte de l'auditoire Non-verbal <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes • Gestes • Regard • Posture • Espace Registre de langue | |

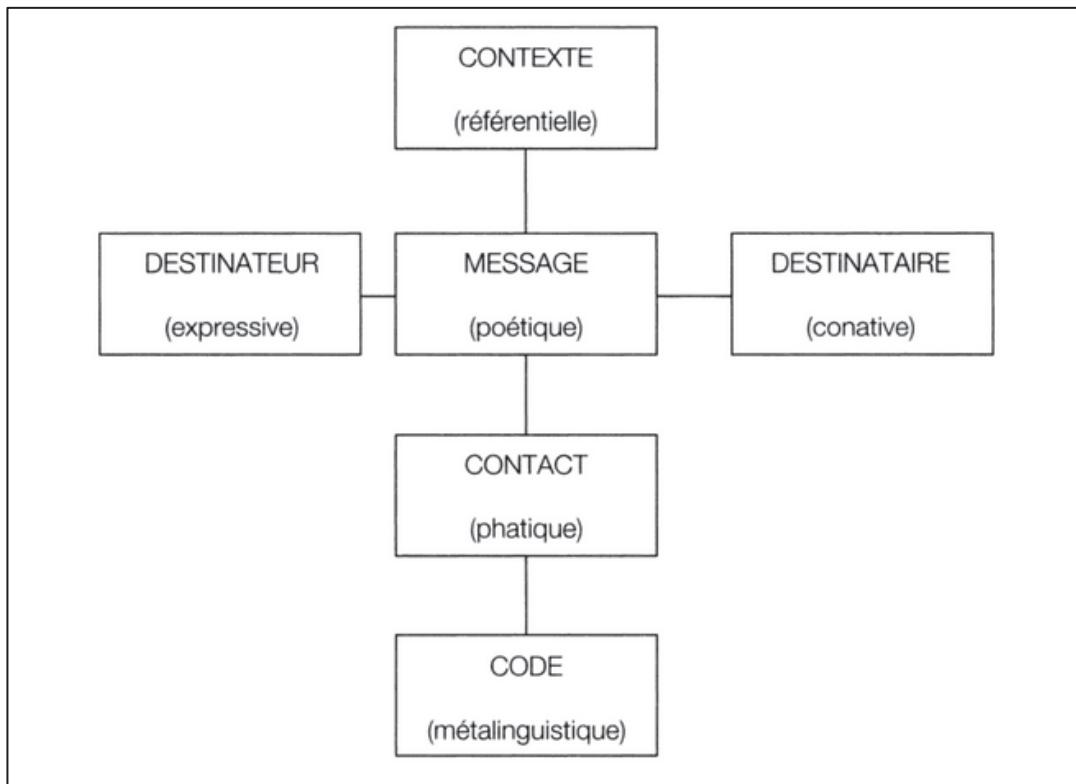
Source: Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 55 à 61.

(Lafontaine et Dumais, 2014, p. 6)

Annexe 2 : Typologie des objets de l'oral (Dumais, 2016)



(Dumais, 2016, p. 40)

Annexe 3 : Schéma de la communication (d'après Jakobson)

(Meunier et Peraya, 2010, p. 75)

Annexe 4 : Étapes d'un atelier formatif

| Tableau 2 Les étapes d'un atelier formatif | |
|---|---|
| Les étapes d'un atelier formatif | Les explications |
| 1. L'élément déclencheur | Il faut d'abord présenter l'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur. Ce peut être, par exemple, la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on trouve l'objet à travailler, ou encore un modelage de l'objet, effectué par les élèves ou l'enseignant. La présentation mettra en évidence une mauvaise utilisation (contre-exemple) de l'objet de l'oral afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer de l'intérêt. Un bon exemple est également présenté. |
| 2. L'état des connaissances | L'état des connaissances consiste à demander les points forts et les points faibles de l'élément déclencheur. Cela permet de s'informer sur les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet d'enseignement/apprentissage travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner une seconde fois. |
| 3. L'enseignement | Après l'état des connaissances, il est temps d'enseigner réellement l'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet travaillé et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et comprennent son utilisation dans plusieurs contextes. L'enseignant modèle l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. |
| 4. La mise en pratique | Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet travaillé. Les élèves réinvestissent l'apprentissage dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. «Les élèves apprennent de plusieurs façons: dans l'action, par imitation et par observation» (Lafontaine, 2007, p. 20). |
| 5. Le retour en grand groupe | Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'élément travaillé. Une équipe ou quelques élèves font la mise en pratique devant le groupe à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet travaillé. |
| 6. L'activité métacognitive | Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. Cela permet aux élèves de réfléchir aux apprentissages, de mettre par écrit leurs réflexions et de garder des traces écrites de ceux-ci. Les activités de cette étape, de nature métacognitive, peuvent être réalisées en classe ou à la maison. Cette dernière étape est très importante, puisqu'elle permet aux élèves de faire le bilan de leurs apprentissages. |

(Lafontaine et Dumais, 2014, p. 14)

Annexe 5 : Certificat d'éthique en recherche et formulaire de consentement

| | |
|---|------|
|  CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS <p>En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :</p> <p>Titre : D'objets de l'oral à outils pour l'écrit : exploration d'une séquence didactique sur le genre courriel dans le cadre d'une approche intégrée en français au premier cycle du secondaire.</p> <p>Chercheur(s) : Alain Lavoie Département des sciences de l'éducation</p> <p>Organisme(s) : Aucun financement</p> <p>N° DU CERTIFICAT : CER-22-291-07.08</p> <p>PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 18 octobre 2022 au 18 octobre 2023</p> <p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. <p style="text-align: center;">  Me Richard LeBlanc Président du comité </p> <p style="text-align: center;">  Fanny Longpré Secrétaire du comité </p> <p style="text-align: center;"> <i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 18 octobre 2022 </p> | 4144 |
|---|------|



Université du Québec
à Trois-Rivières

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARENT/ENFANT) CONCERNANT LA PARTICIPATION D'ÉLÈVES DE SECONDAIRE 2 DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT À UNE RECHERCHE DE MAÎTRISE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

1 TITRE DU PROJET

« D'OBJETS DE L'ORAL À OUTILS POUR L'ÉCRIT : EXPLORATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LE GENRE COURRIEL DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE EN FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ».

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable (aussi appelé « chercheur »)

Monsieur Alain Lavoie, étudiant en maîtrise, département des Sciences de l'éducation (UQTR) et enseignant à l'école Jean-du-Nord.

2.2 Direction de recherche

Monsieur Christian Dumais, professeur titulaire en didactique du français et en formation en milieu de pratique (UQTR).

3 FINANCEMENT

Cette recherche ne fait l'objet d'aucun financement.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent avec votre enfant afin que tous les éléments soient bien compris.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou à son directeur afin de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Si vous et votre enfant consentez à sa participation à l'étude, veuillez retourner la dernière page avec les signatures par l'intermédiaire de votre enfant d'ici deux semaines dans la même enveloppe.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Votre enfant est invité à participer à une recherche en classe sous la forme d'une séquence didactique où des objets d'enseignement-apprentissage de la compétence à communiquer oralement seront enseignés dans une approche intégrée (c'est-à-dire qui cherche à les intégrer à l'enseignement d'une autre compétence en classe).

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La recherche a pour objectifs d'observer et d'analyser si, chez des élèves de premier cycle du secondaire, le déroulement d'une séquence d'enseignement d'objets de l'oral en vue de les réinvestir en outils pour l'écriture d'un texte numérique a des effets bénéfiques sur la production finale d'un texte.

5.3 Déroulement

À travers le cadre normal des cours, votre enfant participera à une séquence d'enseignement sur une durée de deux à trois semaines, durant laquelle sont prévus un minimum de sept périodes de 75 minutes incluant une situation initiale d'écriture, cinq ateliers de structuration d'enseignement-apprentissage d'objets de l'oral en vue de l'écrit et une production finale.

Par ailleurs, des observations seront effectuées en classe durant la séquence par le chercheur concernant l'implication des élèves, la conscience développée ou non à partir des objets enseignés et la progression générale du projet. Ces observations seront notées dans un journal de bord pour des fins d'analyse.

Des entrevues individuelles d'une quinzaine de minutes seront réalisées à la fin de la séquence avec quelques élèves, dont le consentement à l'entrevue sera de nouveau sollicité après l'explication détaillée du déroulement. Elles seront menées à partir d'un questionnaire uniformisé et se dérouleront avec le chercheur, durant les heures de classe, dans un local ouvert adjacent au local de français.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il est possible qu'elle soit à la source d'un léger stress, ce qui est généralement le cas lors de situations nouvelles chez les élèves. Un accompagnement constant sera assuré pour réduire ce stress et rassurer les participants.

En aucun cas le consentement ou le non-consentement de votre enfant à la cueillette de données relative de la recherche n'aura d'influence sur les résultats scolaires. Bien que tous les élèves des groupes ciblés suivront la séquence d'enseignement-apprentissage puisqu'elle est en lien avec la planification annuelle, seules les données des élèves ayant consenti à la recherche (avec leurs parents pour les élèves de moins de 14 ans) feront l'objet d'une cueillette et d'une analyse pour les fins de la recherche. Les observations notées dans un journal de bord et à l'aide d'une grille critériée, de même que les réponses aux entrevues ne serviront qu'à l'avancement des connaissances dans la recherche en didactique du français.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Les données recueillies ne seront consultées que par le chercheur principal, M. Alain Lavoie, et son directeur, M. Christian Dumais. Les données sont anonymisées en tout temps par l'utilisation d'un code numérique plutôt qu'un nom, afin de maintenir la confidentialité. Les entrevues, quant à elles, seront menées en toute discrétion, selon un questionnaire uniformisé. Les réponses aux entrevues seront compilées de façon à les rendre anonymes.

7.2 Diffusion

Les résultats seront traités de façon générale et diffusés dans un mémoire de maîtrise et dans d'éventuelles publications scientifiques. En aucun cas, il ne sera possible d'identifier votre enfant.

7.3 Conservation

Les données seront conservées sur une période de 5 ans à compter du début du recrutement (24 octobre) dans les serveurs de l'UQTR et sur un support USB utilisé spécifiquement à cette fin. Elles ne pourront pas être utilisées à d'autres fins que celles pour lesquelles vous aurez consenti. La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données seront ensuite supprimées du serveur et, dans le cas du support USB, par un effacement à triple passage. Les fichiers seront verrouillés et un mot de passe sera nécessaire pour les consulter.

Les documents-papier, les feuilles de prise de notes, les travaux et les grilles d'évaluation seront conservés dans un classeur verrouillé jusqu'à un an après la fin de l'étude et seront ensuite détruits mécaniquement par déchiquetage.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Votre enfant peut se retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître sa décision au chercheur responsable du projet, et ce sans qu'il y ait de préjudices. Les données recueillies relatives à votre enfant seront, en ce cas, supprimées. Cela n'exemptera toutefois pas l'élève de suivre la séquence prévue en classe avec le reste du groupe.

Enfin, toute nouvelle information durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par écrit.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Alain Lavoie
alain.lavoie@uqtr.ca

Christian Dumais
christian.dumais@uqtr.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 819 376-5011 poste 2139 ou par courriel à l'adresse CEREH@uqtr.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Dans le cadre du projet intitulé « D'objets de l'oral à outils pour l'écrit : exploration d'une séquence didactique sur le genre courriel dans le cadre d'une approche intégrée en français au premier cycle du secondaire », nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé.

Nous sommes satisfaits du temps que nous avons eu pour prendre une décision et des réponses à nos questions le cas échéant. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que nous sommes libres d'accepter et que l'enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à ma demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part.

Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom et groupe ou classe de l'élève participant: _____ Gr.: _____

| | ENFANT | PARENT / TUTEUR |
|--------------------|--------|-----------------|
| <i>Nom :</i> | | |
| <i>Signature :</i> | | |
| <i>Date :</i> | | |

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche: _____

Date: _____

CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

Dans le cadre du projet intitulé « D'objets de l'oral à outils pour l'écrit : exploration d'une séquence didactique sur le genre courriel dans le cadre d'une approche intégrée en français au premier cycle du secondaire », nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé.

Nous sommes satisfaits du temps que nous avons eu pour prendre une décision et des réponses à nos questions le cas échéant. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que nous sommes libres d'accepter et que l'enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à ma demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part.

Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom et groupe ou classe de l'élève participant: _____ Gr.: _____

| | ENFANT | PARENT / TUTEUR |
|--------------------|--------|-----------------|
| <i>Nom :</i> | | |
| <i>Signature :</i> | | |
| <i>Date :</i> | | |

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondre aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche: _____

Date: _____

Annexe 6 : Page type du journal de bord

Période # : _____ Date et heure : _____

Objet d'enseignement-apprentissage de la séquence: _____

| | |
|---|--|
| A. Résumé du déroulement de la période. | |
| B. Climat général d'implication des élèves lors de l'atelier. | |
| C. Éléments positifs constatés lors de l'atelier formatif. | |
| D. Éléments à améliorer constatés lors de l'atelier formatif. | |
| E. Observations sur l'application des élèves lors des mises en pratique | |
| F. Observations générales à partir des réponses aux fiches de réflexion métacognitive | |
| G. Autres observations | |

Annexe 7 : Grille d'observation de la production initiale

| | <input checked="" type="checkbox"/> | Critère | | Observations |
|---------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Objets structuraux | | Intonation | L'organisation des constituants facilite la progression intonative des phrases selon le contexte et le rendu de la lecture reste fluent. | |
| | | Pause | L'organisation des constituants prévoit des pauses, soit en fonction de la longueur des phrases, soit pour créer une accentuation particulière d'un mot, avec ou sans marque ponctuation. | |
| | <input checked="" type="checkbox"/> | Critère | | Observations |
| Objets pragmatiques | | Intention de communication | L'intention du message est clairement exprimée, sans imprécision ni confusion pouvant le rendre équivoque. | |
| | | Registre de langue | Le registre de langue utilisé convient à la situation de communication du courriel, en fonction du contexte (familier ou standard, selon le cas). | |
| | | Prise en compte du destinataire | Le courriel est construit de façon à tenir compte des destinataires par l'utilisation de certains moyens liés au genre ou par des stratégies phatiques ou par des formules de politesse. | |
| | | Respect de la structure du genre courriel justificatif | La structure du genre courriel respecte les normes et usages enseignés (parties constitutantes formelles, formules de politesse, concision). | |
| | | Autres observations | | |

Annexe 8 : Grille d'évaluation critériée et protocole d'utilisation

| | Objet évalué | Critère | Éléments observés | A | B | C | |
|---------------------|--|---|--|--|---|--|--|
| Objets pragmatiques | Le genre courriel | La structure du courriel respecte les normes d'usage relatives au genre. | <input type="checkbox"/> Police d'écriture non transformée; <input type="checkbox"/> Présence d'un objet (sous la forme d'un GN); <input type="checkbox"/> Présence d'un appel; <input type="checkbox"/> Corps du message; <input type="checkbox"/> Présence de remerciements ou salutations; <input type="checkbox"/> Présence d'une signature; <input type="checkbox"/> Appel séparé du corps du message; <input type="checkbox"/> Remerciements ou salutations séparés du corps du message; <input type="checkbox"/> Signature séparée du reste du contenu. | Tous les éléments constitutifs d'un courriel sont présents et respectent tous la disposition prévue. | Tous les éléments constitutifs d'un courriel sont présents. | Quatre des éléments constitutifs d'un courriel sont présents, en dehors du corps du message. | Trois des éléments constitutifs d'un courriel sont présents. |
| | La prise en compte du destinataire | Le courriel est construit de façon à tenir compte des destinataires par l'utilisation de stratégies adaptatives. | <input type="checkbox"/> Adaptation en fonction des facteurs caractérisant la personne à qui le message s'adresse (lien relationnel, âge, statut professionnel, degré de scolarisation, personnalité, etc.); <input type="checkbox"/> Choix et maintien du vouvoiement ou du tutoiement en adéquation avec la personne destinataire; <input type="checkbox"/> S'informe de l'autre personne; <input type="checkbox"/> Montre de l'intérêt pour l'autre par au moins une référence à un aspect du lien commun, personnel ou professionnel. | Toutes les stratégies sont prises en compte. | Trois des stratégies sont prises en compte. | Deux des stratégies sont prises en compte. | Une stratégie est en cours. |
| | L'acte de parole « faire une demande » représenté à l'écrit | Le courriel repose sur un positionnement adéquat en fonction des axes linguistiques. | <input type="checkbox"/> Expression indirecte de la requête (la demande s'insère dans une mise en contexte claire et précise); <input type="checkbox"/> Atténuation par l'usage du conditionnel à travers le message; <input type="checkbox"/> Formulation atténuée de la demande par une formulation du type « principale + interrogative indirecte »; <input type="checkbox"/> Présence d'au moins une marque de politesse ou de sollicitude dans le corps du message ou dans les remerciements et salutations. | Tous les positionnements sur les axes sont adéquats. | Trois des positionnements sur les axes sont adéquats. | Deux des positionnements sur les axes sont adéquats. | Un seul positionnement sur les axes est adéquat. |
| Objet structural | L'intonation (représentée à l'écrit) | Le choix des constituants de la grammaire de la phrase facilite la représentation de l'intonation selon le contexte et un rendu fluent de la lecture. | <input type="checkbox"/> Présence de plus d'un marqueur ou organisateur textuel; <input type="checkbox"/> Présence de phrases de type interrogatif, exclamatif en adéquation avec la situation et bien ponctuées; <input type="checkbox"/> Présence de compléments de phrases; <input type="checkbox"/> Présence de plus d'un adverbe modificateur avec des adjectifs et des verbes, en adéquation avec la situation; <input type="checkbox"/> Vocabulaire en adéquation avec la situation (plus neutre ou plus expressif); <input type="checkbox"/> Présence de phrases de forme emphatique; <input type="checkbox"/> La progression des idées ou leur disposition contribue à favoriser une représentation adéquate de l'expressivité. | Présence d'au moins quatre moyens différents. | Présence de trois moyens différents. | Présence de deux moyens différents. | Présence d'un seul moyen. |
| | Autres observations | | | | | | |

Protocole d'utilisation de la grille

La grille est divisée en deux volets, les objets **pragmatiques** et l'objet **structural**. Chaque objet répertorié est décomposé en éléments à observer précédés d'une case à cocher lorsqu'observés.

Objets pragmatiques : Pour ces objets, la lecture à voix haute n'est pas nécessaire. Il est conseillé de faire plusieurs lectures attentives pour l'évaluation.

Genre courriel : Constater et compiler la présence des éléments obligatoires mentionnés.

Prise de conscience du destinataire : Vérifier que le courriel est construit de façon à tenir compte des destinataires par le degré de formalité approprié en fonction du lien de connaissance, du choix approprié et du maintien du *tu* ou du *vous*.

Constater la présence de marques d'intérêt

Acte de parole « faire une demande » : Vérifier si l'intention du message est clairement exprimée, selon les axes direct-indirect et politesse-manque de politesse. Vérifier aussi les formes d'atténuation de la demande à l'aide du conditionnel et de l'interrogative indirecte.

Objet structural : une lecture à voix haute du courriel à observer est nécessaire pour bien entendre l'objet à observer et s'assurer que le rendu corresponde à l'intention associée à l'acte de parole « faire une demande » attendu par la tâche.

Intonation : Porter une attention particulière à la mise en place d'un contexte précis qui suggère une intonation adéquate à la situation. Constater la présence marquée d'éléments organisationnels, grammaticaux et lexicaux.

Annexe 9 : Guide de l'entrevue semi-dirigée

Cadre de l'entrevue semi-dirigée

Avant l'entrevue :

Présentation à l'élève, par l'enseignant, de son rôle de chercheur et de ce que l'entrevue représente, en général, dans une recherche.

Le chercheur rappelle l'objectif général de la recherche : explorer et à analyser l'utilisation des objets de l'oral (l'intonation par exemple) comme outils en vue d'enseigner le courriel à des élèves du premier cycle du secondaire dans une approche dite intégrée, c'est-à-dire faisant travailler ensemble les différentes compétences.

Le chercheur précise quelles sont les modalités de conservation des renseignements personnels collectés : le chercheur conservera les données pendant 5 ans. Les données recueillies seront utilisées aux seules fins de cette recherche. Aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de recherche. Les documents-papier seront conservés dans un classeur verrouillé. Un mot de passe sera utilisé pour avoir accès aux fichiers informatisés contenant les données de la recherche. Les données seront consultées uniquement par l'équipe de recherche (chercheur ou directeur de recherche) et détruites dans cinq ans.

- Le chercheur mentionne au répondant son droit d'accès et de rectification aux renseignements collectés;
- Le chercheur réitère le caractère facultatif et volontaire de la participation à la recherche, demande au sujet s'il a des questions, répond à ces dernières le cas échéant et s'assure que le sujet est toujours d'accord pour faire l'entrevue;
- Si la réponse est positive quant à la participation à cette entrevue individuelle, le chercheur explique le fonctionnement d'un entretien semi-dirigé. Des explications sont données sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et sur le fait que les sujets peuvent refuser de répondre à une ou des questions et peuvent aussi arrêter en tout temps l'entretien si souhaité, sans aucun préjudice;
- Le chercheur remercie la participante ou le participant au sujet de sa participation;
- Le chercheur s'assure de mentionner le code alphanumérique associé au début de l'enregistrement.

Après l'entrevue :

- Le chercheur remercie la participante ou le participant de sa participation;
- Le chercheur indique qu'il est possible en tout temps de contacter l'équipe de recherche pour que l'entrevue ne fasse plus partie de la recherche, et ce, sans aucune justification et sans préjudice. Les coordonnées des chercheurs se trouvent sur la copie du consentement éthique que son parent a conservée à la signature.

L'entrevue

Qu'est-ce qui t'a paru plus positif dans la séquence qu'on a réalisée, de la production initiale à la production finale?

Est-ce que quelque chose t'a moins plu?

Courriel

Connaissais-tu le genre *courriel* avant la séquence d'enseignement?

D'après toi, qu'est-ce que son enseignement t'a apporté comme connaissances nouvelles sur sa structure ou son utilisation?

Nomme l'une de ses utilités et l'une des difficultés liées à son utilisation.

Objets de l'oral et leur application en écriture

Crois-tu qu'il est nécessaire d'adapter sa façon d'écrire en fonction de la personne à qui on écrit?

Quelle est l'utilité d'avoir une compréhension claire de l'acte de parole « faire une demande »?

Quel lien fais-tu entre l'intonation et le fait d'écrire un courriel à quelqu'un?

La contextualisation te paraît-elle importante dans la formulation d'une demande écrite?

Dirais-tu que le fait de lire à voix haute ce que tu écris pourrait contribuer à améliorer ta façon d'écrire?

Les ateliers de formatifs

Trouves-tu que les ateliers qui ont été faits t'ont permis de mieux comprendre à la fois l'oral et l'écriture? Explique.

Le référentiel t'a-t-il été utile lors de la rédaction de la production finale d'un courriel?

Comme l'enseignement portait d'abord sur les objets de l'oral, te sentiras-tu mieux outillé lorsque tu devras les mobiliser dans une situation de communication orale?

Dirais-tu que l'ensemble des apprentissages que tu as faits peut aussi favoriser ton écriture d'autres genres de textes que le courriel? Explique.

Crois-tu que ces apprentissages pourraient avoir changé ta façon de lire un message, courriel ou autre, que tu reçois de la part de quelqu'un d'autre?

Annexe 10 : Tâche de la production initiale**Tâche :**

Construction et envoi d'un courriel qui répond à la tâche suivante (le courriel doit être conçu dans Outlook (Office 365) et envoyé à [l'adresse courriel professionnelle de l'enseignant]).

« Tu dois te rendre à Rimouski la fin de semaine prochaine pour une visite au Cégep. Une tante à toi, Jacynthe, habite là-bas. Tu la connais assez bien, mais ça fait quelques années que tu ne l'as pas vue. Tu penses à lui demander pour dormir deux soirs chez elle. Écris-lui un courriel pour le lui demander. »

Annexe 11 : Tâche de la production finale

Production finale (évaluation)

Tâche :

Construction et envoi d'un courriel qui répond à la tâche suivante (le courriel doit être conçu dans Outlook (Office 365) et envoyé à [l'adresse courriel professionnelle de l'enseignant].

« Ton arrière-grand-père fêtera ses 100 ans en janvier prochain. Tu voudrais aller au grand rassemblement familial qui aura lieu à Sorel.

Comme tu travailles dans une entreprise et qu'il pourrait être difficile de te remplacer, tu dois écrire un courriel à Mme Letang, une superviseure que tu connais un peu, pour lui demander deux jours de congé (26 et 27 janvier). »

Annexe 12 : Page-type du référentiel

| | |
|---|---|
| <p>Objet d'enseignement-apprentissage #__ :</p> <hr/> | <p>C. Pourquoi ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>A. Quoi ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p>D. Quand ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>B. Comment ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p>Schématisation (si possible), mots importants.</p> |

Annexe 13 : Fiche de réflexion métacognitive sur le genre courriel**Fiche de réflexion métacognitive sur le genre courriel.**

- a) À quel autre genre textuel peut parfois être comparé le courriel?

- b) Nomme deux contextes où il serait possible que tu doives écrire un courriel.

- c) Décris quatre des caractéristiques qui constituent le courriel en tant que genre textuel.

 :

 :

 :

 :

- d) En quoi pourrais-tu dire qu'un courriel présente parfois les caractéristiques d'une conversation?

- e) Nomme une difficulté pouvant être provoquée par les limites de temps pour composer ou pour répondre à un courriel?

Comment pourrais-tu amoindrir cette difficulté?

Annexe 14 : Fiche de réflexion métacognitive sur la prise en compte des destinataires

Fiche de réflexion métacognitive sur la prise en compte des destinataires.

a) Dans tes propres mots, qu'est-ce que la prise en compte des destinataires?

b) Peut-on parler ou écrire à n'importe qui comme si c'était notre ami? Explique.

c) Nomme deux stratégies d'adaptation différentes pour parler ou écrire à quelqu'un.

1- _____ : _____

2- _____ : _____

d) Le temps de réflexion pour s'adapter au destinataire est-il identique à l'oral et à l'écrit?
Explique.

e) Qu'en est-il des écrits numériques : as-tu toujours un temps de réflexion adéquat pour t'ajuster? Explique.

f) Crois-tu qu'une prise en compte adéquate des destinataires peut t'aider à mieux demander, convaincre, t'excuser, informer? Explique.

Annexe 15 : Fiche de réflexion métacognitive sur l'acte de parole « faire une demande »**Fiche de réflexion métacognitive sur l'acte de parole « faire une demande ».**

- a) Qu'est-ce que l'acte de parole « faire une demande »?

- b) Nomme les axes linguistiques qu'on doit considérer pour rendre l'acte de parole « faire une demande » plus favorable.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

- c) Qu'est-ce que l'acte de parole « faire une demande » comporte d'identique à l'oral et dans sa représentation écrite?

- d) Quels éléments de l'oral sont manquants à l'écrit et ne peuvent qu'être évoqués, représentés?

- e) En quoi l'apprentissage de l'acte de parole « faire une demande » peut-il avoir amélioré ta façon de demander oralement quelque chose?

- f) En quoi l'apprentissage de l'acte de parole « faire une demande » pourrait améliorer ta façon de formuler une demande dans un courriel?

Annexe 16 : Fiche de réflexion métacognitive sur l'intonation et sa représentation à l'écrit**Fiche de réflexion métacognitive**

- a) Qu'est-ce que l'intonation à l'oral?

- b) Qu'apporte l'intonation à la compréhension d'une phrase lors d'une écoute?

- c) Crois-tu que lorsque tu écris, il soit possible que le sens du message soit mal compris par les destinataires parce que l'intonation est absente du texte? Explique.

- e) Lorsque tu écris, nomme des moyens qui te permettraient de préciser le contexte afin que l'intonation chez les lecteurs corresponde à ce que tu souhaites?

- f) Comment crois-tu que l'apprentissage de ce qu'est l'intonation peut changer ta façon de préparer l'écriture d'un message à quelqu'un?

- g) Crois-tu que cet apprentissage pourrait aussi influencer ta façon de lire les messages ou les textes dans ta tête? Explique.

Annexe 17 : Fiche d'autoévaluation de la pratique générale

Fiche d'autoévaluation de la pratique générale

- a) En observant ton texte de la pratique générale, en quoi dirais-tu que ta façon de structurer un courriel s'est améliorée par rapport au premier que tu avais écrit?

- b) Dirais-tu que tu comprends mieux la prise en compte de la personne à qui tu t'adresses? Donne un exemple où cela ressort de ton texte de la pratique générale.

Quel élément de la grille sur la prise en compte des destinataires serait à améliorer pour toi?

- c) Dirais-tu que tu comprends mieux ce qu'est un acte de parole et sa représentation écrite? Donne un exemple où cela ressort de ton texte de la pratique générale?

Quel élément de la grille sur l'acte de parole te semble à améliorer?

- d) Dirais-tu que tu comprends mieux comment représenter une certaine intonation dans l'écriture? Explique un peu.

- e) Lorsque tu relis le texte de ta pratique, crois-tu qu'une lecture à voix haute par quelqu'un d'autre traduirait bien l'intonation que tu as représentée? Explique en utilisant un exemple de ton texte.

- f) Comment décrirais-tu l'efficacité de ton texte de pratique pour la demande que tu y as faite?

Annexe 18 : Atelier formatif de structuration sur le genre *courriel*

A. Élément déclencheur

- 1- Contre-exemple : afficher au tableau un modèle de courriel qui devrait nécessiter un degré moyen à élevé de formalité : sans respect de la forme et des règles habituelles de construction d'un courriel, s'éparpillant dans toutes les directions, accompagné d'émoticônes, etc.
 - 2- Exemple : afficher par la suite un courriel équivalent, mais respectant la forme attendue d'un courriel pour le type de destinataire et le degré de formalité nécessaire.
- Demander aux élèves de les observer attentivement.

B. État des connaissances

- 1- L'enseignant vérifie les observations faites par les élèves en comparant les deux courriels, les connaissances sur les problèmes possibles relatifs aux communications médiées par ordinateur (CMO) en général et aux courriels en particulier.

2- Questionnement :

Quels sont les principaux problèmes qui ressortent à propos de la forme?

Quels sont les problèmes concernant la clarté des messages lorsqu'ils sont écrits?

Avez-vous déjà vécu des situations de malentendus qui résultaient d'une mauvaise compréhension de l'intention du message, à cause de la forme ou du texte principal, par exemple?

C. Enseignement²¹

- 1- L'enseignant demande aux élèves d'énumérer les caractéristiques du courriel observées à partir de l'exemple. Il explique ensuite :

a. Les situations nécessitant l'utilisation de la CMO *courriel*;

S'utilise pour les communications courantes, comme pour les situations plus officielles : communications professionnelles internes ou externes; démarches personnelles diverses (requêtes, demandes d'information, etc.).

²¹ Les éléments sont adaptés du site <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/index.php?id=22794> (OQLF) et de divers articles ou travaux (Marcoccia, 2005; Crystal, 2006; Rowe, 2008).

L'enseignant fait remarquer que souvent, le temps de réponse à un courriel est limité;

b. Les éléments constitutifs d'un courriel (peut se comparer à la lettre);

- En-tête :
 - adresse (destinataire principal, destinataires en copie conforme)
 - Objet (court et représentatif, sous forme de groupe nominal);
- Appel ;
- Corps du message (clair et précis, en spécifiant qu'il est préférable qu'il soit entièrement visible en un seul coup d'œil, sans défilement);
- Formule de remerciements et de salutation (donner quelques exemples);
- Signature (si nécessaire incluant : fonction, numéro de téléphone, adresse, courriel de retour).
- Comme autres caractéristiques, on peut mentionner :
 - Souci constant de l'orthographe
 - Choix d'une police facilement lisible, d'une couleur qui contraste bien avec un fond uni;
 - Absence d'éléments visuel distrayants ou nuisant à la lisibilité;
 - Absence d'émoticônes en contexte professionnel ou officiel;
 - Aspect parfois conversationnel du courriel, où on peut être en alternance destinataire et destinataire. On peut alors ajouter que lors d'une chaîne de courriels, certains éléments pourraient ne pas être répétés (salutation et signature, par exemple).

2- Construction d'une définition du genre courriel avec les élèves et consignation de la définition dans le « Quoi? » du référentiel.

3- Inscription des caractéristiques du courriel dans le « Comment? » du référentiel.

4- L'enseignant et les élèves répondent par la suite aux questions « Pourquoi? » et « Quand? » du référentiel.

5- Modelage par l'enseignant : d'abord pour construire globalement la forme d'un courriel, sur un gabarit qui réplique un logiciel de courrier électronique (Outlook ou GMail, par exemple).

D. Mise en pratique

Jeu des erreurs : en équipes de deux, les élèves observent un courriel qui comporte des lacunes très visibles de construction. Ils les surlignent et proposent des correctifs pour chacune. Ils en écrivent ensuite le résultat dans l'espace prévu au bas de la feuille.

E. Retour en grand groupe

Quelques élèves de la classe sont invités à présenter ce qu'ils ont fait en équipe au reste de la classe. Cela permet à l'enseignant et aux élèves de pouvoir commenter le travail pour relever les forces et les éléments à améliorer. L'enseignant pose également quelques questions aux élèves.

Qu'est-ce qui ressort du travail?

Qu'est-ce qui cause des difficultés ou facilite l'écriture d'un courriel?

Le temps de réflexion est-il un facteur important lors de la rédaction d'un courriel?

F. Réflexion métacognitive

L'enseignant demande aux élèves de compléter une fiche réflexive.

Texte du contre-exemple :

| | |
|---|---|
| À | <input type="radio"/> gletang@paie.entreprise.ca <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cc | <input type="radio"/> patron@entreprise.ca <input checked="" type="checkbox"/> <input type="radio"/> maman38@perso-maison.com <input checked="" type="checkbox"/> |
| Grosse gaffe | |
| <i>J'ai vérifier ma paye de la semaine passée et j'ai constater une erreure sur le nombre d'heures de travaille 😞</i> | |
| <i>Espérant qu'elle seras corrigé 😊</i> | |

Texte de l'exemple

| | |
|--|---|
| À | <input type="text" value="g.letang@servicededelapaie.ca"/> <input type="button" value="X"/> |
| Cc | |
| Ajustement | |
| <p>Bonjour Georges,</p> <p>Après avoir vérifié ma paie de la semaine dernière, j'ai constaté qu'une malencontreuse erreur s'était glissée en ce qui concerne le nombre d'heures que j'ai effectuées. J'ai travaillé, en réalité, 38 heures plutôt que 36.</p> <p>Merci d'effectuer l'ajustement nécessaire et de me confirmer la modification par la suite.</p> <p>Bonne fin de journée,</p> <p>Gilberte Vermette Département des ventes</p> | |

Jeu des erreurs (mise en pratique)

Trouvez les différentes erreurs et maladresses dans le courriel suivant, puis corrigez-les en récrivant le message dans la section du bas.

| | |
|--|--|
| À | <input type="text" value="nicole.porteur@conseillere.ville.qc.ca"/> <input type="button" value="X"/> |
| Cc | <input type="text" value="maman38@perso-maison.com"/> <input type="button" value="X"/> |
| Nicole, conseillère | |
| <p>C'est ma mère qui m'a dit de vous contactez parce qu'elle dis que vous êtes bien bonne. En passant, elle vous salut 😊.</p>  <p>Je passe par vous pour un proget de cabanons dans ma cours. J'en ai besoin pour rangé mon matérielle et mes outis. Je vous demande d'en parlez au Conseil pour que la Ville accepte.</p> <p>Vous pouvez m'appelé pour plusse d'explications </p> <p>418 555-0000</p> | |

Annexe 19 : Atelier formatif de structuration sur *la prise en compte des destinataires*

A. Élément déclencheur

- 1- Contre-exemple 1 : L'enseignant explique aux élèves une notion de grammaire de son choix comme s'ils étaient des enfants en très bas âge. Devant la réaction des élèves, l'enseignant explique la même notion avec des phrases formelles et des termes beaucoup trop spécialisés.
- 2- Exemple : L'enseignant reprend la même explication en termes adaptés à ses destinataires, des élèves de 13-15 ans.

B. État des connaissances

1- L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont observé dans les deux situations (contre-exemple et exemple).

2- Il demande ensuite aux élèves s'ils sont en mesure de nommer l'objet qui est concerné et en quoi cet objet peut être commun à l'oral et à l'écrit. Il souhaite savoir ce que les élèves connaissent de cet objet.

3- Questionnement :

- a. En quoi la prise en compte des destinataires peut avoir une influence en communication orale? Dans un texte? Est-ce que les moyens sont les mêmes?
- b. Comment la façon d'aborder les destinataires pourrait-elle varier en fonction des personnes à qui on s'adresse? En fonction de l'intention de la communication orale ou de l'écriture? (Faire le lien avec l'atelier précédent sur le genre courriel)
- c. Si on veut demander quelque chose, y a-t-il des façons de procéder qui augmenteraient les chances de réussite en fonction de la personne à qui on s'adresse?

C. Enseignement

1- Modelage par l'enseignant : à partir d'une situation orale de son choix, l'enseignant s'interroge à voix haute sur qui sont les destinataires, s'ils sont réels ou supposés, quel est leur âge, leur statut, leur niveau de connaissance, etc. Il choisit ensuite les moyens en fonction de la situation choisie. Par la suite, il fait le lien vers une situation comparable à l'écrit pour que les élèves constatent que la réflexion vaut autant pour l'oral que pour l'écrit (il paraît préférable, dans le cas qui nous occupe, de faire précéder l'enseignement par le modelage vu les multiples

éléments à prendre en compte. La construction d'une définition par les élèves sera alors plus accessible).

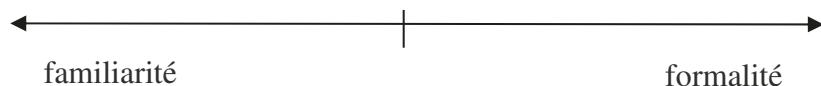
2- Construction d'une définition avec les élèves et intégration de cette définition dans un référentiel à la question « Quoi? ». La définition devrait porter sur plusieurs des éléments suivants :

- Le degré de connaissance qu'on a des personnes à qui on s'adresse;
- l'âge, le statut professionnel de ces personnes (si le contexte s'y rapporte);
- la personnalité et le niveau de connaissances supposé;
- le degré de familiarité ou de formalité à adopter pour la situation;
- les réactions envisagées (ou déjà apparues dans une conversation ou une communication écrite comme le courriel)
- l'idée qu'il est possible qu'on doive s'adresser à des destinataires supposés (implicites), sans savoir exactement qui et combien ils sont. Il faut alors quand même s'en faire une idée.

La prise en compte des destinataires demande un ajustement constant pour s'assurer de maintenir l'intérêt des destinataires et leur réceptivité quant au message.

3- Présentation de différentes stratégies d'approche pour mieux cibler ses destinataires.

- a) Détermination du degré de familiarité ou de formalité lorsqu'on doit communiquer oralement ou écrire un courriel, par exemple :



- b) Moyens concrets à utiliser une fois les caractéristiques des destinataires et le positionnement sur l'échelle ci-dessus déterminés :

- Communs à l'oral et à l'écrit
- Formules de politesse
- Vouvoiement ou tutoiement
- Éléments à retenir pour maintenir le contact (fonction phatique)
- Choix du registre de langue (standard ou familier)
- Degré de précision du vocabulaire (vulgarisation ou termes spécialisés)

- Spécifiques à l'oral (paralangage)
- Débit

- Intonation
- non-verbal

4- Explication des effets sur les destinataires. L'enseignant questionne les élèves à ce sujet. Ces différents éléments sont inclus dans le référentiel aux questions « Comment? » et « Pourquoi? ».

5- L'enseignant et les élèves répondent par la suite à la question « Quand? » du référentiel.

D. Mise en pratique

En équipes de deux, les élèves racontent leur dernier anniversaire en fonction de deux destinataires différents :

1- S'en expliquer le contenu à tour de rôle, l'autre personne étant leur destinataire.

2- Une fois la première narration terminée, font la même démarche, comme si l'autre élève était une personne adulte inconnue. Il est important que les élèves jouent le jeu pour bien faire ressortir les différences et s'habituer à raconter en situation plus publique, voire à des inconnus.

Pendant la deuxième partie, l'enseignant se promène dans la classe, intervient au besoin pour aider et note les difficultés pour en parler lors du retour en grand groupe.

E. Retour en grand groupe

L'enseignant pose quelques questions aux élèves.

Qu'est-ce qui ressort du travail?

Qu'est-ce qui cause des difficultés ou facilite la gestion de la prise en compte des destinataires?

Le temps de réflexion et d'ajustement est-il le même à l'oral qu'à l'écrit? Est-ce encore le cas lorsqu'il s'agit d'un message texte ou d'une publication en réseau social?

F. Réflexion métacognitive

L'enseignant demande aux élèves de compléter une fiche réflexive.

Annexe 20 : Atelier formatif de structuration sur *l'acte de parole « faire une demande »*

A. Élément déclencheur

Contre-exemple : l'enseignant formule une demande orale dans laquelle il fait une demande directe, manque de politesse, utilise l'impératif, s'implique beaucoup trop par des *je*, n'utilise pas de formes atténuées. Des gestes un peu secs peuvent être ajoutés, avec une mimique faciale de méfiance.

Exemple : l'enseignant reformule la même demande orale de façon indirecte, en s'effaçant le plus possible, en utilisant le plus possible le conditionnel et la subordonnée interrogative indirecte. Les gestes sont plus en accord avec le discours et l'attitude générale, sans être trop positive ou suppliante, donne l'impression que le destinataire a le choix au moins d'y répondre ou non.

B. État des connaissances

1- L'enseignant vérifie, par questions auprès des élèves, leurs connaissances et réflexions concernant les différences entre le contre-exemple et l'exemple lors d'une prise de parole.

2- Puis, il demande s'ils sont en mesure de nommer l'objet qui est concerné, l'acte de parole « faire une demande », et ce qu'ils connaissent ou remarquent de cet objet.

3- Questionnement :

- a. En quoi une prise de parole pourrait-elle parfois être considérée comme une *action* pour agir sur autrui ou produire un certain effet, en formulant une demande par exemple?
- b. Qu'y a-t-il de « périlleux » à *demander* oralement *une permission, une information précise, à exprimer son refus lors d'une demande formulée par quelqu'un d'autre?*
- c. Crois-tu que des éléments du discours oral pourraient avoir un rôle à jouer pour produire un effet sur des destinataires lorsque tu formules une demande?

C. Enseignement (l'acte de parole « faire une demande » comme objet de l'oral)

- 1- Construction d'une définition avec les élèves et intégration de cette définition dans un référentiel à la question « Quoi? ». La définition devrait inclure l'idée que l'acte de parole « faire une demande » équivaut à une action en vue d'agir sur autrui ou de produire un effet qu'on souhaite favorable (importance de l'envisager dans une optique d'anticiper de possibles situations conflictuelles).
- 2- Présentation de différents axes linguistiques pour agir oralement sur autrui lors de l'acte de parole « faire une demande »:
 - a. On doit d'abord déterminer le ou les destinataires et le positionnement sur l'échelle familiarité/formalité en fonction de manière à bien en prendre compte en fonction du « Comment? » appris lors de l'atelier précédent (prise en compte des destinataires);
 - b. On doit ensuite adapter son discours à partir d'axes linguistiques établis par Maurer²²;

Moyens liés à la pragmatique (axes linguistiques)

- Expression directe ou indirecte de la requête
 - Présence ou effacement du *je*, du *tu*
 - Formulations d'atténuation (choix du type de phrase, interrogatives directes ou subordonnées interrogatives indirectes, usage du conditionnel, etc.);
 - Marques de politesse;
- c. On doit faire en sorte que les éléments du paralangage correspondent à la situation.

Moyens liés au paralangage

- Intonation en adéquation avec l'intention;
- Accentuations de mots ou d'idées;
- Pauses cognitives qui permettent aux destinataires des moments d'analyse.
- Éléments non verbaux pour accompagner le discours.

Tous ces éléments doivent faire l'objet d'une réflexion tout au long de l'acte de parole « faire une demande » pour permettre des ajustements au besoin.

²² Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral; ; du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.

Inscription des moyens à considérer dans le « Comment? » du référentiel.

À ces éléments, il faut ajouter que pour l'écrit, la démarche est sensiblement la même qu'à l'oral, mis à part la question du paralangage :

- a. Déterminer le ou les destinataires et le positionnement sur l'échelle familiarité/formalité de manière à bien en prendre compte;
- b. Adapter son texte à partir des quatre axes linguistiques sur les six établis par Maurer;

Point à faire ressortir particulièrement :

Dans le cas d'un courriel, on ne voit pas la réaction du destinataire. Il n'y a donc pas de rétroaction immédiate. Il faut alors constamment anticiper ses interprétations et ses réactions de façon à réduire les risques de malentendus ou de situations conflictuelles.

Les élèves inscrivent la partie ci-dessus (a. b. et point à faire ressortir) dans le « Comment? » du référentiel.

3- L'enseignant et les élèves répondent par la suite aux questions « Pourquoi? » et « Quand? » du référentiel.

4- Modelage : Modelage : l'enseignant part d'une situation de communication et d'une intention associée à l'écriture d'un courriel (faire une requête). Il s'interroge ouvertement sur la représentation écrite à partir des axes linguistiques pour créer un effet qui se rapproche de l'acte de parole et se pose des questions sur l'interprétation anticipée.

Il fait ses choix de moyens en vue de cadrer le plus possible avec l'intention. Il détermine des moyens (uniquement) pragmatiques et construit son courriel en respectant ces éléments.

Ce modelage doit faire l'objet d'une préparation particulière dans laquelle plusieurs éléments du contexte entraîneraient des malentendus sans une réflexion adéquate.

D. Mise en pratique

À partir de la demande par courriel fournie, les élèves construisent un courriel de façon à y représenter l'acte de parole « faire une demande » en y corrigeant les nombreuses maladresses.

L'enseignant Insiste sur le fait que le souci de l'orthographe contribue à créer un effet favorable, puisqu'il équivaut à soigner sa demande.

E. Retour en grand groupe

Deux des équipes sont invitées à lire leur travail afin de permettre à l'enseignant et aux autres élèves de commenter pour déterminer ce qui ressort comme favorable dans les courriels à valeur d'actes de parole.

- Quelle est l'importance de la prise en compte des destinataires dans le cadre de l'acte de parole visant à demander quelque chose?
- Quels sont les moyens qui paraissent les plus nécessaires ou efficaces.
- Quels problèmes de communication peuvent surgir si on ne tient pas suffisamment compte des moyens linguistiques inscrits dans le *comment*?
- Qu'est-ce qui diffère le plus entre un réel acte de parole à l'oral et une représentation écrite d'un même acte? Quels éléments sont manquants?

F. Réflexion métacognitive sur l'ensemble de l'atelier sur l'acte de parole « faire une demande ».

L'enseignant demande aux élèves de compléter une fiche réflexive sur la représentation écrite de l'acte de parole « faire une demande ».

Exemple de mise en pratique

En respectant les normes de construction d'un courriel et en vous appuyant sur le « Comment? » de l'écriture d'un courriel à valeur d'acte de parole (faire une demande), récrivez le texte ci-dessous dans le gabarit de courriel qui vous a été fourni.

| | | |
|---|------------------------|-----|
| À | g.letang@entreprise.ca | Cci |
| Cc | | |
| Souper-causerie | | |
| <p>Salut,</p> <p>On ne se connaît pas tellement, mais je t'écris parce que tu es la représentante de mon comité social et que j'ai besoin d'avoir du pushing pour une niaiserie LOL.</p> <p>Je vas t'expliquer pour être sûr que tu me comprennes. J'ai un projet de souper-causerie pour la job (au cas où tu ne le saurais pas, ça veut dire manger pis jaser, mais pas la bouche pleine parce que c'est impoli HA HA HA 😂 😂 😂). La niaiserie, c'est que je suis obligé d'avoir ta signature pis celle de deux, trois autres personnes importantes du département pour que ça marche 😊 😊.</p> <p>J'ai pensé à toi parce que j'ai voté pour toi pis tu me dois bien ça!!!</p> <p>Retourne le document signé. 🙌 🙌 🙌</p> | | |
| Georgette | | |

Annexe 21 : Atelier formatif de structuration sur *l'intonation et sa représentation à l'écrit* (version adaptée après le premier groupe d'expérimentation)

A. Élément déclencheur

L'enseignant distribue aux élèves une feuille sur laquelle il y a une grille avec des mots ou expressions écrits (grille A plus bas). Ils doivent cocher si ces mots évoquent une impression positive ou négative à la lecture.

Contre-exemple : par la suite, à partir d'une grille identique, les élèves font la même démarche, en écoutant un enregistrement des mêmes mots ou expressions avec une intonation particulière ne concordant pas avec l'idée que le mot écrit évoque.

Exemple : un deuxième enregistrement est joué aux élèves. Les intonations sont les mêmes que dans le premier document audio, mais des éléments de contexte ont été ajoutés.

(L'idée est de faire une première prise de conscience sur l'importance de l'intonation dans la compréhension du message, mais aussi de l'importance de représenter le contexte lorsque le message est écrit afin de mieux « entendre » les mots qui sont lus).

B. État des connaissances

1- L'enseignant vérifie, par questionnement, les connaissances sur les éléments du paralangage, incluant l'objet qui est représenté dans les enregistrements.

2- Il demande ensuite aux élèves quelles sont les différences entre les mots seulement écrits, les enregistrements sans contexte et les enregistrements avec contexte, puis s'ils sont en mesure de nommer l'objet de l'oral qui est concerné. Il souhaite savoir ce que les élèves connaissent de cet objet.

3- Questionnement :

- Que nous indique l'intonation? Est-elle toujours porteuse de sens?
- Peut-elle amener une différence de compréhension du message pour les destinataires?
- Existe-t-il des intonations obligatoires en français?
- Au moment où tu écris, « entends »-tu ce que tu écris par une voix intérieure?
- Quand tu lis en silence, « entends »-tu ce que tu lis par une voix intérieure?

C. Enseignement

1- L'enseignant présente différentes significations directement liées à l'intonation à l'oral (montée interrogative par exemple) ou non (éléments surtout expressifs): émotions, amplification, exagération, surprise, etc. qui situent dans un contexte.

2- Explication du caractère obligatoire de la montée interrogative. L'enseignant peut montrer (s'il y a eu enseignement préalable des types de phrases) que même en interrogative, il peut y avoir une différence d'intonation entre l'interrogative totale (montante) et la partielle (parfois plus stable en finale).

2- Établissement de mots-clés qui serviront à une définition (ton de voix, mélodie, contexte, contribution au sens du message)

3- Construction d'une définition avec les élèves (En gros : « Lors d'une communication orale, en fonction du contexte, changements d'intensité, de hauteur et de tonalité marqués par une ligne mélodique montante ou descendante et un découpage en groupes de sens. ». Intégration de cette définition dans un référentiel à la question « Quoi? »).

4- Présentation de différentes stratégies d'approche pour mieux représenter le contexte :

- Marqueurs et organisateurs textuels;
- Ajout de compléments de phrases;
- Usage d'adverbes modificateurs avec des adjectifs et des verbes;
- Usage de phrases interrogatives.

5- Explication des effets sur les destinataires. L'enseignant questionne les élèves à ce sujet.

Ces différents éléments sont inclus dans le référentiel aux questions « Comment? » et « Pourquoi? ».

6- L'enseignant et les élèves répondent par la suite à la question « Quand? » du référentiel.

7- Modelage par l'enseignant : À partir de deux phrases qui pourraient être ambiguës, l'enseignant fait une démarche de réflexion pour ajouter des éléments qui établissent le contexte dans lequel s'inscrivent ces phrases. C'est précisément ce qu'auront à faire les élèves lors de la première mise en pratique.

D. Mise en pratique 1

Les élèves, en équipe de 2, lisent à voix haute des phrases données en fonction de différents contextes (notés entre parenthèses).

E. Mise en pratique 2

À partir de quatre groupes différents de phrases (accompagnées de contextes spécifiques):

1- Avec la même personne que pour la mise en pratique 1, les élèves adaptent en commun les phrases reçues, avec ajouts d'éléments contextualisants (organisateurs, compléments de phrases, adverbe divers), pour suggérer une intonation qui correspond au contexte indiqué*. Puis, lecture à voix haute à tour de rôle pour bien établir comment cela devrait sonner.

*Puisqu'elles seront lues à voix haute par une autre équipe, les phrases doivent être préparées sur une autre feuille que la feuille de consignes afin que le contexte ne soit pas connu par l'autre équipe au moment de la lecture.

2- Deux équipes se combinent et les membres de chacune doivent lire à voix haute les phrases de l'autre équipe afin de déterminer si le contexte a été bien compris.

- Les équipes remplissent à tour de rôle une grille oui/non à partir de chacune des phrases.

- Observations par les équipes des moyens qui ont ou qui n'ont pas facilité la compréhension du contexte, de même que des améliorations possibles.

F. Retour en grand groupe

Ce qui ressort du travail?

Mots-clés utiles.

Ce qui cause des difficultés ou facilite dans l'usage de la bonne intonation.

G. Réflexion métacognitive

Grille pour la situation initiale – A (version lue)

Coche la case qui correspond le mieux à l'intention exprimée par le mot.

| | Plutôt négatif | Plutôt positif |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Ce n'est pas vrai! | | |
| b) Bravo! | | |
| c) C'est écœurant! | | |
| d) Demeurez à vos places. | | |
| e) Ayoye! | | |

Grille pour la situation initiale – B (contre-exemple : version audio sans contexte)

Coche la case qui correspond le mieux à l'intention exprimée par le mot.

| | Plutôt négatif | Plutôt positif |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Ce n'est pas vrai! | | |
| b) Bravo! | | |
| c) C'est écœurant! | | |
| d) Demeurez à vos places. | | |
| e) Ayoye! | | |

Grille pour la situation initiale – C (exemple : version audio contextualisée)

Coche la case qui correspond le mieux à l'intention exprimée par le mot.

| | Plutôt négatif | Plutôt positif |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| f) Ce n'est pas vrai! | | |
| g) Bravo! | | |
| h) C'est écœurant! | | |
| i) Demeurez à vos places. | | |
| j) Ayoye! | | |

Mise en pratique 1

En utilisant les moyens vus dans le « Comment? », créez un contexte qui favorise l’intonation souhaitée des expressions chez des lecteurs.

a) Je ne te crois pas!

b) Félicitations!

c) Je capote!

d) Qu'est-ce que tu fais?

e) Silence!

Mise en pratique 2

Grille oui/non d'observation par les pairs pour l'exercice 2

Noms des lecteurs : _____

Noms des observateurs : _____

| Atelier sur l'intonation - grille d'observation par les pairs | | |
|---|-----|-----|
| La lecture à voix haute rend exactement le contexte prévu. | OUI | NON |
| Phrase 1 | | |
| Phrase 2 | | |
| Phrase 3 | | |
| Phrase 4 | | |

Éléments observés: (ce qui a fonctionné ou non, ce qui pourrait être amélioré)

Annexe 22 : Exemples de pages du tableau d'analyse de contenu (p. 4 et 5).

(La colonne de droite est une retranscription des notes manuscrites prises au cours de la démarche d'analyse de contenu).

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | <p>production initiale et, en comparant les deux, c'est la plus efficace. » (JDB 6 – D – Amélior)</p> <p>« Mon impression: si la générale avait été trop rapprochée de la production initiale, les élèves se seraient plaints de faire la même chose. Dans ce cas-ci, la générale plus éloignée créait une distance dans l'implication des élèves. Je pense toutefois qu'elle était absolument nécessaire, sinon la production finale risque de ne pas être concluante. » (JDB 6 – E – MEP)</p> <p>« Le déroulement de l'autoévaluation sur une quinzaine de minutes ressort comme suffisamment long pour que tous les élèves puissent y répondre avec précision. » (JDB 7 – D – Amélior)</p> | <p>La générale ressort comme nécessaire et bénéfice de l'écart de temps avec la production initiale.</p> |
| Temps d'exécution du courriel | <p>« insister sur l'idée que le rapport au temps est différent de celui des textes habituels, qu'il n'y a généralement pas de brouillon et qu'il faut porter une attention à l'orthographe au moment de l'écriture du courriel. » (JDB 2 – A – Résumé)</p> <p>« Ils répondent [...] à la question e) sur les problèmes que le temps de réponse trop court peut provoquer : erreurs, malentendus, oublis, etc. » (JDB 2 – F – FMC)</p> <p>« [prod finale] Pour ce qui est de la tâche elle-même, les élèves restaient concentrés et prenaient le temps, pour la plupart, de bien répondre à la consigne en fonction de ce qui avait été vu. Presque tous les élèves ont consulté à l'occasion leur référentiel, mais ça ne semblait pas être pour autre chose qu'e de vérifier des éléments spécifiques au besoin. » (JDB 8 – B – Climat)</p> <p>« Le travail, pour le temps que la production a duré (de 30 à 45 minutes pour l'ensemble), a été fait avec un sérieux et une intensité remarquable. On n'entendait que le bruit des claviers. » (JDB 8 – C – Positif)</p> | <p>Rapport au temps : Liens avec Dykstra (1994) et Lacelle et Lebrun (2016)</p> <p>Précipitation = malentendus... Plusieurs élèves concluent avec l'idée de prendre son temps</p> <p>Excellent niveau de concentration : jouent le jeu comme si la demande était réelle</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Temps comme contrainte lors d'un courriel</p> <p>« ils répondent [...] à la question e) sur les problèmes que le temps de réponse trop court peut provoquer : erreurs, malentendus, oublis, etc. » (JDB 2 – F – FMC)</p> <p>FM Genre courriel E1, E4 : source de malentendus E2, E3, E6, E7 : manque de clarté, stress E3, E5, E6, E7, E8 : fautes et mauvaises formulations</p> <p>FM Prise en compte des destinataires (temps pour s'adapter à l'autre) E1 : pas le même à l'oral et à l'écrit E2, E3, E5, E6, E8 : plus de temps à l'écrit qu'à l'oral E6 : mieux réfléchir E10 : plus de temps pour mieux méditer avant de répondre à ce qu'on perçoit comme une insulte</p> <p>(temps de réflexion dans un cadre numérique) E2, E3, E4, E5, E6 : temps insuffisant pq la réponse est attendue rapidement E6, E8, E10 : important de bien réfléchir quand même E8 : quand même le temps de rester poli</p> <p>« Est-ce que tu crois que lire à voix haute ce que tu écris pourrait contribuer à améliorer ta façon d'écrire? E1 : Oui, je pense que si tu écris en même temps que lire ton message, ça pourrait bien t'imaginer [sic] comment la personne pourrait percevoir ta façon de penser, au lieu d'écrire rapidement pis de l'envoyer. » ESD-E1</p> <p>« E4 : Oui, euh... quand même, parce qu'en plus, la façon que les feuilles que tu nous as données étaient disposées me permettait de... – tsé pis chaque élément était disposé d'une certaine façon – ça permettait de bien se retrouver pis en un coup d'œil aussi le schéma que tu nous donnais à la fin, ça permettait de vraiment euh... sauver du temps... » ESD-E4</p> | <p>Élèves conscients du problème</p> <p>Exemples</p> <p>Avantages de prendre son temps</p> <p>Conscience qu'une réponse est attendue rapidement</p> <p>Exemple de prise de conscience</p> <p>Avantage de l'usage du recueil de référentiels pour la production finale</p> <p>Schématisation = positif</p> |
|--|---|--|