



La place de la grammaire dans un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves

The place of grammar in a repertoire of instructional strategies to develop students' writing competence

Sylvie Marcotte

Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme



Résumé

Nous proposons un répertoire organisé de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves, dont l'organisation est fondée empiriquement et interprétable conceptuellement. Nous faisons une analyse secondaire des données collectées par le groupe DIEPE (1995). Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire des réponses des 300 enseignants de français langue première du secondaire québécois montrent qu'elles sont organisées en onze facteurs. Nous discutons de la place de la grammaire dans ce répertoire et des logiques sous-jacentes à l'organisation empirique des stratégies pédagogiques utilisées en classe.

Mots clés : Stratégies pédagogiques; Enseignement du français langue première; École secondaire québécoise; Articulation grammaire-écriture; Analyse factorielle exploratoire

Abstract

We propose an organized repertoire of instructional strategies to develop students' writing competence, empirically grounded and conceptually interpretable. We perform a secondary analysis of the data collected by the group DIEPE (1995). The results of the exploratory factor analysis conducted on the responses of 300 French-as-a-first-language teachers in Quebec secondary school show that data are arranged into eleven factors. We discuss the place of grammar in this repertoire and the logics underlying the empirical organization of the teaching strategies used in class.

Keywords: Instructional strategies; Teaching French as a first language; Quebec secondary school; Grammar-writing articulation; Exploratory factor analysis

LA PROBLÉMATIQUE

Comme l'écrivaient Tardif et Lessard en 1999, « l'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font réellement. » (p. 24) Ces chercheurs proposaient de mener des recherches sur l'enseignement en décrivant et en analysant le travail enseignant au quotidien, tel qu'il se réalise sur le terrain, ce qui est notamment possible en ayant recours à des modèles inductifs. Depuis les années 1990, on observe dans les recherches en didactique du français langue première « une centration [...] sur l'activité de travail de l'enseignant » (Wirthner, 2011, p. 117) : la discipline est devenue davantage descriptive à des fins explicatives (Bain et Canelas-Trevisi, 2007). Décrire et analyser les pratiques en classe de français langue première, le travail ordinaire des enseignants de français, éviterait de mettre de l'avant des propositions didactiques ou bien des pratiques réputées exemplaires qui seraient intransposables dans une majorité de classes (Chartrand et Lord, 2013; Nonnon et Goigoux, 2007) : on prend en compte les contraintes dans lesquelles le travail s'effectue et on accorde aux choix ainsi qu'aux conduites de l'enseignant « une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que pratiques logiques » (Nonnon et Goigoux, 2007, p. 10). Décrire et analyser les pratiques ordinaires de la classe de français langue première serait également pertinent pour la formation des enseignants, cela permettant de « [l']instrumenter mieux » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29).

Dans cet article, pour désigner les moyens qui sont utilisés en classe de français langue première, nous retenons¹ le concept de *stratégie pédagogique* de Messier (2014). Les stratégies pédagogiques sont choisies dans le cadre de la *démarche didactique* de l'enseignant : après avoir analysé la situation pédagogique et avoir défini les objectifs à atteindre (les apprentissages visés), l'enseignant organise un ensemble d'opérations qui tient compte des caractéristiques de la situation pédagogique et qui vise l'atteinte de ces objectifs. Ce processus d'organisation, qu'il met en œuvre avant d'agir en classe, résulte en l'adoption d'une stratégie pédagogique, utilisée ensuite en classe, dans l'action pédagogique. Après l'action pédagogique, l'enseignant évalue la stratégie pédagogique utilisée au regard de l'atteinte des

¹ Plusieurs autres cadres théoriques existent pour décrire et analyser la pratique enseignante et les pratiques d'enseignement, par exemple le concept de *geste didactique* (p. ex. Bucheton et Soulé, 2009; Schneuwly et Dolz, 2009), mais ils servent moins notre propos. La nature des données utilisées dans cet article nous conduit à choisir le concept de *stratégie pédagogique*, compatible avec les énoncés du questionnaire de l'enseignant de DIEPE (1995).

objectifs définis. La stratégie pédagogique est ainsi un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). Ce concept, « à l'intersection de la didactique et de la pédagogie » (Messier, 2014, p. 230), situe l'agir de l'enseignant dans une démarche didactique et autour de l'atteinte d'un objectif (dans notre cas, le développement de la compétence scripturale des élèves). Il permet de rassembler sous un même terme générique tout moyen² que met en place l'enseignant pour que ses élèves apprennent (Messier et Lafontaine, 2016) et d'insister sur le caractère conscient et *stratégique* de l'agir de l'enseignant en classe, même si l'enseignant n'est pas toujours *stratégique* en classe (Bressoux et Dessus, 2003) et qu'il peut y faire autre chose que ce qui était prévu, ce qui est une marge de manœuvre constitutive du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999).

Plusieurs répertoires et typologies de stratégies pédagogiques ont été proposés. À titre d'exemples, dans le domaine de la pédagogie, Tremblay-Wragg (2018) fait une synthèse de six typologies de stratégies pédagogiques et, dans le domaine de la didactique de la grammaire, Gauvin et Messier (2019) ont proposé, afin de soutenir les enseignants dans la planification réfléchie de leur enseignement grammatical, un répertoire organisé de stratégies pédagogiques pour enseigner la grammaire du français langue première. Dans ces deux cas, il s'agit de typologies de pratiques « exemplaires », proposées pour enseigner. Du côté des pratiques « réelles » de classe, plusieurs ont décrit le travail de l'enseignant en classe de français. Pensons aux travaux menés par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève pour décrire l'enseignement de la subordonnée relative et du texte d'opinion en classe de français (Aeby Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly et Dolz, 2009) et à la description des pratiques d'enseignement de la grammaire et de l'écriture (Chartrand et Lord, 2013; Lord, 2012) faite dans le cadre de l'enquête *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* (ÉLEF). Bien que portant sur les pratiques « réelles » de classe, ces travaux ne visaient pas à organiser les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français. Enfin, plusieurs questionnaires d'enquête (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996; Bi-beau, Lessard, Paret et Thérien, 1987; Chartrand et Lord, 2010; CMEC, 2003; DIEPE, 1995; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Lusignan, Lebrun,

² Pour référer à ces moyens, nous ne retenons pas le concept de *stratégie didactique*, qui désigne l'« ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation didactique, entre l'Agent et le l'Objet, actualisé dans des situations pédagogiques réelles » (Messier, 2014, p. 209). Le concept de *stratégie didactique* est un concept partitif de celui de *stratégie pédagogique*, et les stratégies pédagogiques comprennent les opérations qui tiennent compte non seulement des relations entre l'Agent et l'Objet, mais aussi des autres relations qui composent la situation pédagogique : la relation entre le Sujet et l'Objet (la relation d'apprentissage) et la relation entre le Sujet et l'Agent (la relation d'enseignement).

Gagnon, Préfontaine et Fortier, 1996) ont été créés pour décrire les pratiques déclarées des enseignants de français langue première au secondaire québécois, notamment les stratégies pédagogiques qu'ils déclarent utiliser en classe. Leurs énoncés ont été formulés en fonction de cadres théoriques divers, parfois explicités, parfois non, mais jamais spécifiques aux « moyens », aux stratégies pédagogiques. De plus, les typologies sous-jacentes à ces questionnaires d'enquête n'ont pas été validées empiriquement : les statistiques descriptives des réponses aux énoncés sont toujours effectuées sans que l'organisation des énoncés soit vérifiée statistiquement. Bref, à notre connaissance, nous ne savons pas comment s'organisent les stratégies pédagogiques déclarées être utilisées en classe de français langue première au secondaire québécois.

Cet article a comme objectif de décrire comment sont organisées empiriquement les stratégies pédagogiques utilisées pour développer la compétence scripturale des élèves en classe de français langue première au secondaire québécois. Puisque le développement de la compétence scripturale des élèves est l'une des finalités de l'enseignement grammatical, cet article discute aussi de la place de la grammaire dans cette organisation.

LE CADRE THÉORIQUE

Pour atteindre notre objectif principal, nous effectuons une analyse factorielle exploratoire, ce qui nécessite un grand nombre de données. Nous faisons donc une *analyse secondaire*, c'est-à-dire que nous utilisons des données collectées lors d'une autre recherche pour générer des résultats qui prolongent ceux de l'analyse primaire et qui s'en distinguent; bien que le cadre théorique et les questions de la recherche primaire ne peuvent être modifiés, l'avantage majeur de l'analyse secondaire est d'utiliser des données collectées à grande échelle disponibles gratuitement et souvent immédiatement (Dale, 1993).

En 1995, le groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits (DIEPE) a publié les résultats d'une enquête menée à grande échelle auprès d'élèves de troisième secondaire, de leur enseignant de français et des directions d'écoles de quatre régions francophones : la France, la Belgique, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Cette recherche avait trois objectifs : 1) décrire les performances en écriture des élèves des quatre régions et les comparer; 2) décrire notamment les stratégies pédagogiques utilisées par leur enseignant de français et les comparer; 3) déterminer ce qui favorise le développement de la compétence scripturale. Pour atteindre le deuxième objectif, le groupe DIEPE a

demandé aux enseignants de français de répondre à un questionnaire qui portait notamment sur les stratégies pédagogiques qu'ils déclarent utiliser en classe. Lors de l'analyse primaire, les réponses des enseignants de chaque population ont été décrites (statistiques descriptives) et comparées (intervalles de confiance de deux écarts-types). Toutefois, leur organisation n'a pas été décrite, ce que vise ainsi notre analyse secondaire de ces données.

Le questionnaire de l'enseignant de DIEPE (1995) a été conçu à partir de son cadre théorique, que nous présentons ici. Selon le groupe DIEPE, la « compétence à écrire » comporte plusieurs composantes qui sont structurées autour de trois grands axes interdépendants : le scripteur, le processus d'écriture et le produit. La compétence d'un *scripteur* correspond à « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (DIEPE, 1995, p. 26). Le *processus d'écriture* comporte quatre composantes : planifier, rédiger, réécrire et réviser. Le *produit*, le texte, comporte trois composantes : communication, texte et langue. Dans la composante *langue* se trouvent l'orthographe (lexicale et grammaticale), la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire (lexique), alors que dans la composante *texte* se trouvent notamment la « structure (sémantique et formelle) du texte » et la « cohérence des enchaînements ».

Ce cadre théorique a été élaboré en 1995 par le groupe DIEPE non comme « un modèle de l'acte d'écrire », mais comme « fondement théorique pour la confection d'instruments de mesure en vue de la comparaison des performances écrites des élèves de neuvième année de scolarité de quatre communautés francophones » (Gagné, Lalande et Legros, 1995, p. 274). Son intérêt réside ainsi surtout dans la conception d'instruments de collecte de données, dont le questionnaire de l'enseignant fait partie. Nous ajoutons maintenant au cadre théorique de cet article certains éléments théoriques plus récents qui s'avèreront utiles pour discuter des résultats de nos analyses.

Primo, le cadre de DIEPE définit le produit de l'écriture (le texte) comme une composante de la « compétence à écrire »; Reuter (1996) distingue plutôt l'ordre de la *compétence scripturale* et l'ordre des *performances*, qui comprend le performé (les versions préliminaires et définitives des textes) et les performances (les procédures et opérations). Le texte serait ainsi le produit de la compétence scripturale et non l'une de ses composantes. Cela étant dit, en contexte d'enseignement, il n'est pas exclu que les composantes (et les sous-composantes) du texte soient envisagées comme des objets de savoir, tout comme les processus d'écriture.

Secundo, les composantes du texte comptent, selon le cadre de DIEPE (1995), la *communication*, ce qui souligne que le texte est produit dans un contexte d'énonciation. Considéré ainsi, le texte écrit peut être décrit comme tout genre textuel (écrit), c'est-à-dire par les « caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [...], souples mais relativement stables dans le temps » qu'il possède (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 3). Tertio, le cadre de DIEPE retient quatre processus d'écriture, ajoutant ainsi le processus *réécrire* aux processus du modèle princeps de Hayes et Flower (1980). Ce cadre a évolué depuis (Hayes, 2012), faisant de la planification, de la mise en texte et de la révision trois buts pouvant être poursuivis par le scripteur, c'est-à-dire trois stratégies (et non des processus). En ajoutant la réécriture, le cadre de DIEPE inclut implicitement les différentes versions du texte – le plan, les versions préliminaires du texte et sa version définitive (p. ex. Reuter, 1996) –, ce qui est manifeste dans certains énoncés du questionnaire de l'enseignant. Quarto, puisque le cadre de DIEPE est spécifique à la compétence scripturale, les énoncés du questionnaire de l'enseignant reposent sur un cadre spécifique à la compétence scripturale. Bien qu'un énoncé du questionnaire soit relatif à quatre « modes d'approches » (a. l'étude et l'analyse de textes; b. l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques; c. les exercices formels; d. la rédaction de textes ou de parties de textes), ces derniers n'auraient pas été utilisés pour concevoir les autres énoncés du questionnaire. Cela signifie qu'aucun cadre spécifique aux « moyens » n'a été *systématiquement* utilisé pour déterminer quelles stratégies pédagogiques sonder relativement à chacune des composantes du texte ou à chacun des processus d'écriture (par exemple différentes façons de travailler en classe la planification et la révision). Pensons ici au degré d'aide ou au guidage plus ou moins fort en termes de consignes, d'aides de l'enseignant et d'instruments de travail rendus disponibles (Reuter, 1996). Le cadre ne comprend pas non plus les différentes modalités de travail de classe, qui font tout de même ressentir, eux aussi, leur présence dans les énoncés du questionnaire. Pensons ici à la configuration de la classe : l'enseignant travaille avec tous les élèves de la classe, avec un seul groupe d'élèves ou avec un seul élève ou bien les élèves travaillent en équipe (de deux ou plus) ou individuellement (Lord, 2012).

Ajoutons enfin à notre cadre théorique quelques éléments liés à la place de la grammaire dans les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français. Le mot *grammaire* est polysémique (voir Combettes et Lagarde, 1982). Nous retenons, à la suite de Lord (2012), deux acceptions du mot. D'abord, la grammaire est « un ensemble de savoirs élaborés pour l'enseignement des règles du français normé »

(Lord, 2012, p. 47). Les phénomènes de la grammaire de la phrase se trouvent, dans le cadre de DIEPE, en la composante *langue* du produit de l'écriture (le texte), tandis que les phénomènes de la grammaire du texte se trouvent dans la composante *texte* du produit de l'écriture (le texte), bien que d'autres phénomènes y soient présents. Ensuite, la grammaire est une activité de classe, comme dans l'expression *faire de la grammaire*, qui signifie « faire comprendre et apprendre le fonctionnement régulé et normé de la langue par l'étude des descriptions des phénomènes grammaticaux relevant de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation, du lexique et de la cohérence textuelle à l'aide de diverses stratégies d'enseignement » (Lord, 2012, p. 48). Le cadre théorique de DIEPE n'inclut pas la grammaire comme *activité de classe*, mais deux des choix de réponses relatifs aux « modes d'approche » s'y rapportent (« étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques » et « exercices formels ») et plusieurs énoncés du questionnaire de l'enseignant sont relatifs à la grammaire comme activité de classe.

LA MÉTHODOLOGIE

Notre échantillon correspond à un des quatre échantillons d'enseignants de français langue première sondés par le groupe DIEPE, l'échantillon québécois. Sur 320 enseignants du Québec sollicités, 300 ont répondu au questionnaire de l'enseignant. L'échantillonnage de DIEPE a été effectué selon la technique *jack-knife*, similaire à la méthode du *bootstrap* et visant la représentativité de la population des élèves « à l'heure » de la 9^e année (troisième secondaire) du Québec en avril-mai 1993. Ce sont 93,4 % des élèves québécois sélectionnés (93 écoles différentes) qui ont participé à l'enquête (1 859 élèves) et l'échantillon des enseignants a été constitué à partir de celui des élèves : il s'agit des enseignants des élèves participants (1 à 22 élèves participants par enseignant).

Nous analysons les réponses au questionnaire de l'enseignant, rempli sans contraintes de temps ou d'isolement. Il compte 152 énoncés, dont 49 relatifs aux stratégies pédagogiques, tous des échelles de Likert à quatre niveaux, formulés en termes d'importance ou de fréquence : de « beaucoup » à « pas du tout » ou de « très souvent » à « rarement ou jamais ». Ils comportent 26 valeurs manquantes (26/14700), imputées par l'estimateur WLSMV. Toutes les données utilisées ont été anonymisées par le groupe DIEPE; il est impossible de retracer les individus, élèves comme enseignants, même en croisant les variables. Notre analyse secondaire a reçu un certificat d'approbation éthique de l'Université en Montréal.

Avec le logiciel *Mplus, version 6* (Muthén et Muthén, 2010), nous effectuons des analyses factorielles exploratoires (AFE) pour « arriver à une conceptualisation parcimonieuse de traits latents, en déterminant le nombre et la nature d'un ensemble restreint de facteurs expliquant les réseaux de corrélations parmi un ensemble de variables » (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006, p. 326). En d'autres mots, nous effectuons des AFE pour déterminer comment différentes variables (ici, des stratégies pédagogiques) sont organisées empiriquement selon les corrélations qui existent entre elles, c'est-à-dire selon les corrélations qui existent entre l'utilisation déclarée par chaque enseignant de chacun des énoncés du questionnaire relatifs aux stratégies pédagogiques. Pour choisir les paramètres à appliquer et choisir une solution factorielle, nous suivons les recommandations faites notamment par Bourque et al. (2006), Field (2013), Ho (2006) et Muthén et Muthén (2012).

Parce que les variables sont ordinales, nous faisons reposer l'AFE sur l'analyse d'une matrice de corrélation polychorique à l'aide d'un estimateur WLSMV, c'est-à-dire au moyen d'un estimateur par les moindres carrés pondérés avec un khi-carré ajusté sur la moyenne ainsi que sur la variance (Muthén et Muthén, 2010). Pour faciliter l'interprétation de la solution factorielle, nous faisons subir à l'AFE une rotation oblique *Oblimin direct*, « les situations où des composantes d'un même trait général ne seraient pas corrélées [étant] rares en sciences sociales » (Bourque et al., 2006, p. 334). Pour choisir le nombre de facteurs à retenir, nous effectuons une analyse parallèle, l'une des méthodes parmi les plus efficaces et précises pour ce faire; cette dernière est réalisée avec JASP, un logiciel d'analyse statistique gratuit et à code source ouvert soutenu par l'Université d'Amsterdam.

LES RÉSULTATS

Nous faisons une première série d'AFE avec les 49 énoncés relatifs aux stratégies pédagogiques, ce après quoi nous retenons 34 énoncés, ceux dont le coefficient de saturation est égal ou supérieur à 0,32 (seuil de Tabachnick et Fidell, 2013). Nous veillons à enlever le moins de variables possibles : ce n'est pas l'économie qui est recherchée pour atteindre notre objectif et il est préférable d'avoir un ratio facteurs/variables plus élevé.

Nous faisons une deuxième série d'AFE avec les 34 énoncés (voir annexe). Les résultats de l'analyse parallèle nous suggèrent de retenir la solution factorielle à 11 facteurs (le plus grand nombre de facteurs pour lequel les données réelles ont des valeurs propres supérieures aux données simulées). Ce nombre de facteurs répond aussi au critère de Kaiser-Guttman, qui suggère de conserver les facteurs qui

ont une valeur propre (*eigenvalue*) supérieure à 1. Le modèle à 11 facteurs s'ajuste à peu de choses près aux données³. En témoigne d'abord le résultat du test de la qualité de l'ajustement khi-carré, qui est non significatif ($\chi^2 = 295,87$; ddl=242; $p=0,01$) : la valeur p associée au khi-carré est supérieure au seuil de 0,05, ce qui signifie que l'ajustement est adéquat. En témoignent ensuite les indices d'ajustement : CFI=0,99; TLI=0,98; RMSEA= 0,03; SRMR=0,03. Rappelons que dans une solution factorielle jugée *ajustée*, le TLI > 0,95 et le RMSEA < 0,06 et que la meilleure solution factorielle est celle dont le BIC est le plus bas.

Le tableau 1 représente la matrice des coefficients de saturation (aussi appelée matrice de configuration). Ces coefficients « indiquent la contribution unique de chaque variable à chaque facteur » et « jouent donc un rôle analogue aux coefficients β dans une régression linéaire » (Bourque et al., 2006, p. 334) La matrice ci-dessous montre le facteur dans lequel s'inscrit chaque variable, en gris : nous avons choisi un seuil de coefficient de saturation (0,32) pour sélectionner les énoncés et faciliter l'interprétation. Dans la solution à 11 facteurs, chaque énoncé n'est corrélé qu'à un seul facteur, ce qui en fait une solution sans *ajustement croisé* (notre trad. de *crossloading*) et qui en facilite l'interprétation.

L'examen d'une deuxième matrice, la matrice de structure des facteurs, qui présente la corrélation entre les énoncés et les facteurs sans être affectée par les corrélations entre les facteurs, montre la même organisation des énoncés dans les 11 facteurs que celle de la matrice des coefficients de saturation du tableau 1. En d'autres mots, cette deuxième matrice, disponible en annexe de Marcotte (2020), est cohérente avec la première. L'examen d'une troisième matrice, la matrice des corrélations entre les facteurs (voir tableau 2), montre qu'aucun des onze facteurs n'est corrélé fortement aux autres (tous les $r \leq 0,41$).

Enfin, la cohérence interne de chacun des onze facteurs est acceptable ($0,61 \geq \alpha \leq 0,81$). Nous retenons donc la solution factorielle à onze facteurs, qui est fondée empiriquement et qui, nous le montrons à la section suivante, est interprétable conceptuellement.

³ Le modèle à 12 facteurs est mieux ajusté aux données (khi-carré = 256,591; ddl=219; $p=0,042$; CFI=0,993; TLI=0,982; RMSEA=0,024), mais la *eigenvalue* du 12^e facteur est inférieure à 1 (0,857) et l'analyse parallèle ne nous fait pas pencher pour cette solution factorielle.

Tableau 1. Matrice des coefficients de saturation, analyse factorielle exploratoire
WLSMV avec rotation *Oblimin direct* (solution factorielle à 11 facteurs)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q19D	0,50	0,07	0,21	0,06	0,02	0,08	-0,01	-0,04	-0,10	0,01	0,04
Q26	0,82	-0,03	0,03	0,00	0,02	0,03	0,02	-0,03	0,06	-0,01	0,10
Q30	0,53	0,04	-0,07	-0,08	0,06	-0,01	0,03	0,19	-0,12	0,14	-0,10
Q32C	-0,18	0,39	0,05	0,08	-0,01	-0,09	0,08	0,03	-0,09	0,23	0,11
Q32B	-0,02	1,01	0,00	-0,02	0,01	0,04	0,00	0,00	0,02	-0,02	-0,01
Q32G	0,09	0,61	0,05	0,16	0,04	-0,03	0,04	0,01	0,05	-0,06	0,12
Q32D	-0,01	0,07	0,80	-0,09	-0,02	-0,03	0,01	0,08	0,00	0,06	0,13
Q33A	0,03	0,11	0,25	0,42	0,10	-0,01	0,12	-0,07	0,13	0,08	-0,03
Q33B	-0,01	0,00	-0,08	0,80	-0,01	0,01	0,00	0,06	-0,03	-0,01	0,07
Q33C	-0,02	0,05	0,11	0,59	0,04	0,00	0,07	-0,03	0,08	0,06	0,00
Q33D	0,03	0,06	0,19	0,13	0,02	0,59	-0,04	0,20	-0,20	0,12	-0,13
Q33E	0,09	-0,02	0,77	0,10	0,04	0,04	0,05	-0,02	0,01	-0,03	-0,01
Q34A	-0,04	0,09	0,09	0,07	0,36	-0,12	0,12	-0,10	0,06	0,04	0,14
Q34B	0,00	0,00	-0,01	-0,01	1,28	0,00	-0,01	0,00	0,00	-0,01	-0,01
Q34C	0,05	0,08	0,04	0,11	0,32	0,23	0,07	0,24	-0,15	0,08	0,02
Q34D	-0,01	0,01	-0,05	0,02	0,00	1,03	0,00	-0,05	0,04	0,00	0,03
Q34E	0,09	0,05	0,05	-0,09	0,01	0,75	0,10	-0,01	0,07	-0,04	0,04
Q35A	0,04	0,10	-0,05	-0,03	-0,02	-0,04	0,86	0,01	-0,03	0,06	-0,04
Q35B	-0,04	-0,05	0,03	0,02	0,00	0,05	0,96	-0,02	0,01	-0,08	0,04
Q35C	0,10	-0,02	0,04	-0,03	0,08	0,02	0,45	0,06	0,00	0,08	0,08
Q37B	0,03	-0,08	0,09	0,17	0,05	0,01	0,40	0,14	-0,01	0,22	-0,08
Q38F	-0,05	-0,14	0,15	0,11	0,04	0,03	0,06	0,64	0,13	-0,05	0,09
Q38E	0,03	0,10	0,00	0,00	0,00	-0,06	-0,03	0,80	0,08	-0,01	0,01
Q38B	0,02	0,10	0,10	-0,01	-0,02	0,01	-0,07	-0,04	0,72	0,04	-0,02
Q38C	-0,03	0,00	-0,04	0,03	0,04	0,08	0,03	0,16	0,72	0,06	0,02
Q38D	0,12	0,00	-0,11	0,02	-0,03	0,04	0,08	0,30	0,48	0,02	-0,05
Q39	-0,02	-0,03	0,11	-0,06	0,10	-0,12	0,01	-0,13	0,19	0,49	0,07
Q40A	0,02	0,06	0,01	-0,02	0,01	0,03	0,04	0,08	-0,02	0,06	0,76
Q40B	0,07	0,00	0,07	0,09	0,01	0,01	0,01	-0,03	0,00	0,01	0,80
Q40C	-0,07	0,05	0,25	0,04	0,02	-0,01	0,00	-0,01	0,13	0,41	-0,17
Q41B	-0,14	0,04	0,09	-0,07	0,05	0,20	0,07	0,01	-0,01	0,48	0,26
Q41C	-0,01	-0,03	-0,02	-0,01	0,01	0,03	-0,06	0,16	0,05	0,59	0,14
Q41D	0,13	0,01	0,02	0,17	0,04	0,11	0,02	-0,11	0,01	0,61	0,02
Q41E	0,25	0,04	0,01	0,10	-0,03	-0,06	0,10	-0,06	0,11	0,50	0,03

Tableau 2. Matrice des corrélations entre les facteurs, analyse factorielle exploratoire WLSMV avec rotation *Oblimin direct* (solution factorielle à 11 facteurs)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1,00										
2	0,07	1,00									
3	0,23	0,29	1,00								
4	0,17	0,17	0,34	1,00							
5	0,18	0,18	0,23	0,28	1,00						
6	0,25	0,28	0,21	0,23	0,19	1,00					
7	0,22	0,20	0,31	0,36	0,19	0,30	1,00				
8	0,09	0,11	0,17	0,21	0,14	0,12	0,09	1,00			
9	0,07	0,16	0,13	0,11	0,06	0,04	0,10	0,28	1,00		
10	0,18	0,21	0,35	0,25	0,22	0,19	0,19	0,10	0,21	1,00	
11	0,22	0,26	0,41	0,22	0,17	0,16	0,33	0,12	0,16	0,28	1,00

L'INTERPRÉTATION DES ONZE FACTEURS ISSUS DE L'ANALYSE FACTORIELLE

Pour répondre à notre premier objectif et décrire comment sont organisées empiriquement les stratégies pédagogiques utilisées pour développer la compétence scripturale des élèves en classe de français langue première au secondaire québécois, nous nommons chacun des onze facteurs de la solution factorielle retenue. Pour ce faire, nous rassemblons (voir annexe) les énoncés faisant partie de chaque facteur en commençant par celui dont le coefficient de saturation est le plus élevé (coefficient entre parenthèses). Chaque énoncé est précédé de son numéro dans le questionnaire de l'enseignant (DIEPE, 1995). Nous trouvons le ou les traits communs aux énoncés faisant partie de chaque facteur, c'est-à-dire que nous déterminons leur intersection au lieu de faire la somme (l'amalgame des énoncés en faisant partie), et nous attribuons un poids plus important aux énoncés dont le coefficient de saturation est plus élevé (Ho, 2006). Nous veillons à ce que les noms donnés aux facteurs soient fidèles aux énoncés (ils contiennent les mêmes termes que ceux utilisés dans les énoncés), cohérents avec notre cadre théorique et uniformes : les onze noms correspondent à une phrase infinitive dont le sujet implicite du verbe est *l'enseignant* (au singulier) et dont les compléments du verbe *aux élèves, des élèves* ou *les élèves* (au pluriel) sont tronqués lorsqu'implicites. L'ordre de présentation des onze facteurs découle des résultats de l'analyse factorielle et est donc aléatoire.

Les onze stratégies pédagogiques de la colonne de droite constituent le répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des

élèves que nous proposons. L'organisation de ce répertoire est fondée empiriquement et interprétable conceptuellement. Elle reconnaît ainsi aux conduites de l'enseignant « une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que pratiques logiques » (Nonnon et Goigoux, 2007, p. 10). Dans la section suivante, nous discutons de ces logiques.

LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ORGANISATION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Étant donné que le développement de la compétence scripturale des élèves est l'une des finalités de l'enseignement grammatical en classe de français langue première au secondaire québécois, nous discutons de la place de la grammaire dans le répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale.

Si l'on définit la *grammaire* comme une activité scolaire, la stratégie pédagogique *faire de la grammaire*, la neuvième stratégie pédagogique de notre répertoire, est une stratégie pédagogique spécifique à la grammaire chez les enseignants de l'échantillon. Ceux qui déclarent donner à apprendre des règles de grammaire souvent ou très souvent déclarent aussi donner à faire des analyses grammaticales et donner des dictées souvent ou très souvent, et ce, peu importe la fréquence déclarée des autres stratégies pédagogiques. *Faire de la grammaire* est ainsi une stratégie pédagogique pour développer la compétence scripturale observée au moyen de trois énoncés du questionnaire.

Si l'on entend la *grammaire* comme les objets de savoir grammaticaux, elle peut être présente en classe lors de la mise en œuvre des autres stratégies pédagogiques : par exemple, dans la stratégie pédagogique *donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte*, les commentaires de l'enseignant peuvent porter sur l'orthographe et la ponctuation (Q41C), c'est-à-dire se rapporter à la grammaire de la phrase, et sur la façon de structurer le texte (Q41B), c'est-à-dire se rapporter à la grammaire du texte.

Dans les autres stratégies pédagogiques que *faire de la grammaire*, la grammaire peut être présente sans être une logique sous-jacente à ces stratégies pédagogiques. En effet, nous relevons que les stratégies pédagogiques semblent organisées selon différentes logiques, parfois relatives aux objets de savoir convoqués (dont les objets grammaticaux), parfois autres. Si nous reprenons les onze stratégies pédagogiques nommées à la section précédente et que les opposons pour mettre en lumière le ou les traits les distinguant, quatre logiques sous-jacentes à leur organisation empirique et conceptuelle émergent alors.

La première logique est relative au texte et à ses composantes ou au genre et à ses caractéristiques. En effet, sont organisés dans des stratégies pédagogiques distinctes les énoncés spécifiques au destinataire (stratégie pédagogique 7), ceux spécifiques à la grammaire (stratégie pédagogique 9) et ceux spécifiques à l'orthographe (stratégie pédagogique 8). Ces trois stratégies pédagogiques pourraient être renommées *enseigner un objet de savoir X*, cet objet étant relatif au produit de l'écriture (le texte, qui s'inscrit dans un genre). Soulignons que ces stratégies pédagogiques sont relatives aux composantes discursives et linguistiques du texte, mais qu'aucune n'est spécifique à sa composante textuelle (la cohérence textuelle et la structure du texte), et ce, même si quatre énoncés sont spécifiques à cette composante dans le questionnaire de l'enseignant.

La deuxième logique est relative aux stratégies d'écriture, à enseigner aux élèves et à leur faire utiliser dans une situation d'écriture. En effet, sont organisés dans des stratégies pédagogiques distinctes les énoncés spécifiques à la planification (stratégie pédagogique 2), à la réécriture (stratégie pédagogique 4) et à la révision-correction (stratégie pédagogique 5). Ces trois stratégies pédagogiques pourraient être renommées *enseigner une stratégie d'écriture X* ou bien *faire utiliser la stratégie d'écriture X*. Soulignons l'absence d'une stratégie pédagogique spécifique à la mise en texte, ce qui peut être expliqué par l'absence d'énoncés spécifiques à la mise en texte dans le questionnaire de l'enseignant.

La logique précédente est liée à une troisième logique, relative aux versions du texte en jeu. Sont organisés dans des stratégies pédagogiques distinctes les énoncés relatifs au plan du texte à rédiger (stratégie pédagogique 2), aux versions non finales du texte (stratégies pédagogiques 4 et 11) et à la version finale du texte (stratégies pédagogiques 5 et 10).

La quatrième logique est relative à la pratique de l'écriture et à l'aide fournie pendant cette pratique. Sont organisés dans des stratégies pédagogiques distinctes les énoncés sans mention d'aide (stratégie pédagogique 1), mentionnant de l'aide fournie par l'enseignant (stratégies pédagogiques 3, 10 et 11) et mentionnant de l'aide fournie par les pairs (stratégie pédagogique 6). Ils sous-tendent tous une pratique de l'écriture.

EN CONCLUSION

L'analyse factorielle exploratoire des réponses d'enseignants de français langue première du secondaire québécois aux énoncés du questionnaire de DIEPE (1995) que nous avons effectuée nous permet de proposer un répertoire de onze stratégies

pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves, dont l'organisation est fondée empiriquement et interprétable conceptuellement. Le développement de la compétence scripturale des élèves étant l'une des finalités de l'enseignement grammatical en classe de français langue première au secondaire québécois, la grammaire trouve d'abord sa place dans ce répertoire comme une stratégie pédagogique à part entière (*faire de la grammaire*). Elle peut aussi trouver sa place au sein des dix autres stratégies pédagogiques, bien que nos résultats ne permettent pas de le vérifier. L'organisation des onze stratégies pédagogiques obéirait à plusieurs logiques : l'objet de savoir travaillé, la stratégie d'écriture travaillée, la version du texte utilisée, l'aide fournie à l'élève pendant la pratique de l'écriture.

Nos résultats suggèrent que le cadre théorique de DIEPE, utilisé pour concevoir le questionnaire de l'enseignant, ne concorde pas avec l'organisation empirique des réponses des enseignants : les modes d'approche ne ressortent pas dans les facteurs et les composantes de la compétence scripturale (scripteur, texte et processus) ne ressortent pas systématiquement non plus.

Notre analyse souligne enfin la place du didactique et du pédagogique dans les stratégies pédagogiques. En effet, les logiques sous-jacentes à l'organisation empirique des stratégies pédagogiques sont notamment pédagogiques, comme en témoigne la quatrième logique relevée, relative à l'aide, qui est liée à la configuration de classe (individuelle, en équipes, en groupe-classe). Cela étant dit, ces logiques sont aussi didactiques : les stratégies d'écriture, les versions du texte, les composantes du texte et les caractéristiques des genres sont des objets de savoir de la didactique de l'écriture. Ce qui organise les stratégies pédagogiques est alors leur objectif (développer la compétence scripturale des élèves), à atteindre en ciblant un objet de savoir relatif à l'écriture, par exemple une stratégie d'écriture ou une composante du texte.

Nous devons souligner que notre article repose sur l'analyse secondaire de données vieilles de 25 ans; il serait pertinent de répéter l'expérience avec les données d'autres questionnaires, remplis par des enseignants d'autres ordres d'enseignement et d'autres régions, plus récemment. Il repose aussi sur l'analyse de pratiques déclarées et non observées en classe et il existe nécessairement un décalage entre les deux. Nous espérons tout de même que le répertoire organisé de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale que nous proposons en annexe sera utile pour la formation des enseignants et pour la recherche descriptive en didactique du français. L'organisation des stratégies pédagogiques en facteurs sera aussi pertinente pour générer des scores factoriels et les utiliser dans des régressions

pour pallier les problèmes de multicolinéarité, ces régressions permettant d'évaluer comment les stratégies pédagogiques utilisées en classe participent au développement de la compétence scripturale des élèves. Ce travail, que nous avons initié (Marcotte, 2020), reste à poursuivre.

REMERCIEMENTS

La chercheuse tient à remercier Gilles Gagné et Léo Laroche, qui lui ont donné accès aux données collectées par le groupe DIEPE (1995). Elle remercie Pascale Lefrançois pour la relecture de cet article et, surtout, pour ses conseils judicieux tout au long de son parcours doctoral. Elle remercie également Nathalie Loye, Sébastien Béland et Martin Blais pour leur aide et leurs conseils lors des analyses statistiques. Elle remercie enfin le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier.



ANNEXE. NOM ATTRIBUÉ À CHACUN DES ONZE FACTEURS DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

	Énoncés du questionnaire de l'enseignant de DIEPE (1995) faisant partie du facteur	Nom attribué au facteur
1	<ul style="list-style-type: none"> - Q26 À quelle fréquence avez-vous demandé à vos élèves de rédiger en classe ou à domicile un texte que vous avez corrigé (sanctionné ou non par une note)? (0,82) - Q30 Toutes longueurs et tous types confondus, combien de pages en moyenne vos élèves sont-ils amenés à écrire sur une période type de quatre semaines de classe? (0,53) - Q19D Dans votre enseignement du savoir-écrire, quelle part attribuez-vous aux différents types d'activités suivants? Rédaction de textes ou de parties de textes (0,50) 	Faire écrire beaucoup
2	<p>Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la préparation et à la planification de la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q32B Demander de faire un plan du texte à rédiger (1,01) - Q32G Demander de vous remettre un plan du texte avant de commencer à rédiger (0,61) - Q32C Présenter vous-même un plan type du texte à rédiger (0,39) 	Faire faire un plan du texte à rédiger
3	<ul style="list-style-type: none"> - Q32D Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la préparation et à la planification de la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Aider individuellement les élèves à préparer, à planifier leur texte (0,80) - Q33E Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte avant la relecture finale, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Aider individuellement les élèves à retravailler leur texte (0,77) 	Aider individuellement pendant la rédaction de leur texte
4	<p>Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte avant la relecture finale, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q33B Demander aux élèves de faire plus d'un brouillon de leur texte (0,80) - Q33C Demander de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit (0,59) - Q33A Donner des principes ou des règles pour réécrire ou reformuler (0,42) 	Faire réécrire leur texte
5	<p>Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la révision finale d'un texte (relire et corriger), dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q34B Enseigner des techniques de révision et de correction d'épreuves (1,28) - Q34A Demander aux élèves de relire et corriger la version finale avant de remettre leur texte (0,36) - Q34C Faire réaliser aux élèves des exercices de correction d'épreuves (0,32) 	Faire réviser et corriger leur texte

	Énoncés du questionnaire de l'enseignant de DIEPE (1995) faisant partie du facteur	Nom attribué au facteur
6	<ul style="list-style-type: none"> - Q34D Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la révision finale d'un texte (relire et corriger), dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Faire réviser le texte d'un élève par un autre élève (1,03) - Q34E Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre (0,75) - Q33D Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte avant la relecture finale, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève (0,59) 	Faire faire de la rétroaction par les pairs
7	<ul style="list-style-type: none"> - Q35B Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés au phénomène de communication que constitue la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Faire relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire (0,96) - Q35A Faire modifier le niveau de langue d'un texte pour l'adapter à la spécificité de différents destinataires (0,86) - Q35C Faire imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné (0,45) - Q37B Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés aux conditions de textualité auxquelles doit se soumettre la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes? Faire restituer des textes à partir de notes sur ces textes (0,40) 	Faire prendre en compte les caractéristiques du destinataire
8	<p>Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés aux normes et conventions linguistiques auxquelles doit se soumettre la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q38E Donner à apprendre des séries d'homonymes (d'homophones) (0,80) - Q38F Donner à apprendre l'orthographe de listes de mots difficiles (0,64) 	Donner à apprendre des listes de mots
9	<p>Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés aux normes et conventions linguistiques auxquelles doit se soumettre la rédaction d'un texte, dans quelle mesure avez-vous fait les interventions suivantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q38C Donner à apprendre des règles de grammaire (0,72) - Q38B Donner à faire des analyses grammaticales (0,72) - Q38D Donner une dictée (0,48) 	Faire de la grammaire
10	<ul style="list-style-type: none"> - Q41D Vos commentaires portent-ils sur ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte? (0,61) - Q41C Vos commentaires portent-ils sur l'orthographe et la ponctuation? (0,59) - Q41E Vos commentaires portent-ils sur ce que l'élève a particulièrement bien réussi? (0,50) - Q39 Quel pourcentage approximatif des textes rédigés par vos élèves ont fait l'objet d'une correction avec suggestions ou commentaires écrits? (0,49) - Q41B Vos commentaires portent-ils sur la façon de structurer le texte? (0,48) - Q40C Aux différentes étapes suivantes de la production d'un texte, faites-vous des suggestions ou des commentaires écrits? À l'étape de la version finale (0,41) 	Donner une rétroaction écrite sur la version finale de leur texte
11	<p>Aux différentes étapes suivantes de la production d'un texte, faites-vous des suggestions ou des commentaires écrits?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Q40B À l'étape du (des) brouillon(s) (0,80) - Q40A À l'étape de la planification (0,76) 	Donner une rétroaction écrite avant la version finale de leur texte

RÉFÉRENCES

- Aeby Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). De Boeck Supérieur.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Les Presses de l'Université Laval.
- Baribeau, C., Lacroix, D. et Simard, C. (1996). La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire. *Québec français*, 102, 44-47. <https://id.erudit.org/iderudit/58625ac>
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Gouvernement du Québec.
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0213>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica, c.é.f. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31. <https://id.erudit.org/iderudit/61404ac>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois. Principaux résultats d'une recherche descriptive. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 515-539. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4922>
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). (2003). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Les élèves et l'écriture : contexte canadien*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 33, 13-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228>
- Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14-15, 7-21. <https://doi.org/10.3406/socco.1993.1124>
- DIEPE, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Supérieur.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4^e éd.). Sage Publications.
- Gagné, G., Lalonde, J.-P. et Legros, G. (1995). Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 255-277). Éditions Logiques.

- Gauvin, I. et Messier, G. (2019, 24 janvier). *Répertoire organisé des principes, techniques et méthodes d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement* [communication orale]. III International Conference on Teaching Grammar (Congram19), Barcelone, Espagne.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177%2F0741088312451260>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éd.). *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Taylor & Francis.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48918>
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>
- Lusignan, G., Lebrun, M., Gagnon, M., Préfontaine, C. et Fortier, G. (1996). Des pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire. *Enjeux*, 39-40, 169-183.
- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57. <http://www.atilf.fr/spip.php?article4083>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide* (6e éd). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20Users%20Guide%20v6.pdf>
- Nonnon, É. et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, 36. <http://journals.openedition.org/reperes/459>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses de l'Université de Rennes.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston : Pearson Education.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires: quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants?* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12177/>

Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 117-148). Presses universitaires de Namur.



SYLVIE MARCOTTE

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, elle enseigne la didactique du français langue première aux futures enseignantes et futurs enseignants. Ses recherches touchent principalement l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit du primaire à l'université ainsi que les liens entre les stratégies pédagogiques utilisées en classe et les apprentissages des élèves.

sylvie.marcotte@uqo.ca
<https://orcid.org/0000-0002-6623-6169>



Marcotte, S. (2020). La place de la grammaire dans un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e840. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.840>



Rebut / Recibido / Received / Reçu : 30-10-2019
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté : 14-06-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>