

**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**

Geneviève Messier et Lizanne Lafontaine

Université du Québec à Montréal ; Université du Québec en Outaouais

Mots-clés

Genres textuels – formation initiale à l'enseignement – écriture – stratégies pédagogiques – littératie universitaire

Keywords

Textual genres – teacher education – writing – instructional strategies – academic literacy

Résumé

Dans les programmes en formation initiale à l'enseignement, il pourrait être aisé de croire que l'ensemble des étudiants sont des scripteurs compétents. Malheureusement, près d'un diplômé sur cinq issu de ces programmes d'études au Canada possède un niveau de littératie insuffisant (Statistique Canada et al., 2013). Dans le cadre d'une recherche descriptive, nous avons cherché à connaître les genres textuels que doivent produire ces étudiants, mais aussi à comprendre les stratégies pédagogiques qu'emploient les formateurs universitaires afin de soutenir les étudiants en formation initiale à l'enseignement dans le développement des compétences en littératie en contexte universitaire. Le présent article approfondira les résultats liés à cet objectif de recherche.

Abstract

It is easy to believe that students in initial teacher education programs are all competent writers. Unfortunately, in Canada, the literacy level of nearly one in five graduates of these programs is insufficient (Statistique Canada et al., 2013). Our descriptive research project seeks to identify the textual genres these students are required to produce, and to understand the instructional strategies used by teacher educators to help students in initial teacher training programs to develop literacy skills appropriate to the university context. This article will further discuss the results in relation to this research objective.

Introduction¹

L'université, lieu où les futurs enseignants au Québec sont formés, a la responsabilité de s'assurer que tous ceux qui souhaitent enseigner puissent suivre une formation qui leur permette de développer ou d'améliorer plusieurs compétences nécessaires à l'exercice de cette profession (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2001). Les compétences associées à la littératie, dont la compétence scripturale, en font partie. Conséquemment, une connaissance de ce qui est demandé en matière de productions écrites ou orales aux étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement et des moyens employés pour les enseigner est nécessaire pour remédier aux difficultés des étudiants qui demeurent présentes au regard de ces compétences (Reuter, 2012). Le présent article porte sur une partie des résultats d'une recherche menée en 2015 auprès de formateurs universitaires qui encadrent des étudiants inscrits en formation initiale à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), qui a permis de dégager une liste de genres écrits demandés dans les programmes de formation initiale, ainsi que de brosser un portrait des stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs pour assurer l'apprentissage de leurs étudiants au regard de ces genres. Il sera d'abord question de la place qu'occupe la compétence à communiquer dans le cadre de la formation à l'enseignement au Québec et des principales difficultés vécues par les étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement. Ensuite, les concepts de *littératie universitaire*, de *genre* et de *stratégie pédagogique*, qui sont au cœur de notre recherche, seront clarifiés. Les considérations méthodologiques de cette recherche descriptive seront ensuite exposées. Nous nous attarderons à présenter les résultats liés au second objectif de recherche, en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques employées par les formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits, étant donné la présence beaucoup plus grande de genres écrits dans les travaux universitaires demandés aux étudiants en formation initiale à l'enseignement, ainsi que la diversité des stratégies pédagogiques employées par les formateurs universitaires pour soutenir l'appropriation des genres écrits.

1. Problématique

L'enseignement est une profession où la communication occupe une place importante (Tardif & Mukamurera, 1999). À cet effet, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2015) souligne dans son récent avis l'importance pour les étudiants inscrits dans une formation initiale à l'enseignement, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement² auquel ils se destinent, de la maîtrise des compétences langagières

1. Ce texte est conforme à la nouvelle orthographe

2. Les ordres d'enseignement au Québec représentent « [chacune] des grandes divisions de l'enseignement » (Office québécois de la langue française, 2009). Au Québec, la formation initiale à l'enseignement forme généralement des enseignants destinés à enseigner aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

étant donné l'impact de ces compétences sur les apprentissages des élèves (Dumais, 2015). D'ailleurs, au Québec, quiconque souhaite devenir enseignant suit un curriculum considérant que la communication écrite et orale constitue un fondement de la formation (MEQ, 2001). Ce curriculum vise à ce que le futur enseignant, au terme de sa formation, puisse « communiquer clairement et correctement dans divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001 : 69). En effet, l'enseignant au quotidien doit composer avec une multitude de situations de communication qui sollicitent l'emploi de divers genres écrits ou oraux : planification, plan d'intervention, matériel didactique, pilotage d'une leçon, etc. Bien que ce programme ne propose pas de genres précis à maîtriser à l'issue de la formation initiale à l'enseignement, il met l'accent sur la maîtrise de plusieurs situations de communication propres à la profession et sur une maîtrise de la langue axée sur le fait de ne pas faire d'erreurs. Il précise notamment que les enseignants ont comme rôle d'être des modèles linguistiques pour leurs élèves (Dumais, 2015), en plus d'avoir la responsabilité d'enseigner ces compétences.

Même si les programmes de formation initiale à l'enseignement accueillent tout de même une majorité d'étudiants détenant un niveau de littératie suffisant, les futurs enseignants sont souvent critiqués dans l'espace public ou dans des recherches pour la qualité de leur langue ou pour leurs compétences langagières considérées lacunaires (CSLF, 2015 ; Duchesne, 2012 ; Gervais et al., 2000 ; Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy & Gagné, 2001). Parmi ces recherches, celle de Duchesne (2012) fait état de certaines difficultés liées à la maîtrise de la langue qu'éprouvent des étudiants en formation initiale à l'enseignement, qui résultent en des erreurs d'orthographe grammaticale à l'écrit, mais elle ne met pas en lumière les genres ou les situations de communication les plus complexes pour les futurs enseignants. Du côté des difficultés en communication orale des futurs enseignants, trois études ont analysé des prises de parole d'étudiants inscrits en formation initiale (Gervais et al., 2000 ; Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy & Gagné, 2001). Ces recherches révèlent que les erreurs commises par les étudiants qui ont participé aux recherches sont surtout des erreurs de prononciation (par exemple, la présence de diptongaison ou une prononciation familière des pronoms sujet) ou de syntaxe (par exemple, l'emploi de mauvais pronoms relatifs dans la phrase subordonnée relative).

Il ressort des recherches menées jusqu'à maintenant sur les compétences langagières des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec une description des erreurs commises à l'écrit ou à l'oral, erreurs davantage liées aux phénomènes linguistiques (appelées aussi erreurs de microstructure), alors qu'il est peu question des erreurs propres au texte à produire, soit aux genres exigés lors des tâches écrites ou orales en contexte universitaire, alors qu'une connaissance du genre à écrire a une incidence sur le processus d'écriture (Flower & Hayes, 1981 ; Hayes, 1996). Pourtant, certains chercheurs soulignent la nécessité d'enseigner

l'écriture en contexte universitaire (Beaudet, 2010 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Guay et al., 2015 ; Reuter, 2012) et de mener des recherches permettant d'analyser les pratiques langagières en contexte universitaire pour mieux intervenir auprès des étudiants (Reuter, 2012). C'est ce qui nous a amenées à poser la question de recherche suivante : quels sont les genres écrits et oraux exigés par les formateurs universitaires aux étudiants en formation initiale à l'enseignement ? De cette question découlent les objectifs de recherche suivants : 1) décrire des genres écrits et oraux qu'exigent les formateurs universitaires aux étudiants en formation initiale à l'enseignement ; et 2) comprendre les stratégies pédagogiques associées à l'enseignement de ces genres écrits et oraux.

2. Cadre conceptuel

Pour y arriver, il est important de situer notre champ de recherche, la littératie universitaire, et de clarifier les concepts centraux que nous souhaitons décrire, soit les concepts de *genre* et de *stratégie pédagogique*. Ce sera l'objet de la présente section.

2.1. Champ de recherche : la littératie universitaire

Cette recherche s'inscrit dans le champ d'études qu'est la littératie universitaire. Selon Delcambre et Lahanier-Reuter (2010 : 9), ce champ de recherche « a [...] pour objet la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire, en s'appuyant sur les apports de la didactique du français et des sciences du langage ». Toutefois, selon nous, le champ de la littératie universitaire doit concerner aussi les pratiques et genres de l'oral, puisque la compétence à communiquer oralement fait également partie du concept de *littératie* comme le stipulent Moreau et al. (2013). S'intéresser à la littératie universitaire, c'est aussi admettre que même l'apprenant en contexte universitaire peut vivre des difficultés avec des compétences de base telles que l'écriture, la lecture ou la communication orale, que l'université doit s'en préoccuper, et que la recherche se doit de produire des connaissances afin de pouvoir remédier à la situation (Reuter, 2012). Pour cela, il faut pouvoir identifier les pratiques associées à ce champ (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Reuter, 2012), pratiques qui incluent les genres textuels que nous définissons dans la section suivante.

2.2. Qu'entendons-nous par *genre* ?

Les textes que nous cherchons à décrire correspondent à ce que nous pouvons désigner comme des genres textuels. Par *genre*, nous entendons « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [, ou] d'oralité, souples mais relativement stables

dans le temps » (Chartrand et al, 2015 : 3). Selon Beaudet et Rey (2012), trois types de genres coexistent en contexte universitaire : des genres euristiques qui permettent de rendre compte des savoirs acquis en formation (par exemple, le résumé ou l'exposé oral), des genres professionnalisants qui permettent de rendre compte de son développement professionnel ou de son identité professionnelle (par exemple, l'autoévaluation ou le bilan de stage), et les genres professionnels qui correspondent aux productions orales ou écrites qui font partie intégrante de la profession au cœur de la formation (par exemple, la planification d'une leçon ou la microleçon dans le cadre de la profession enseignante).

Nous avons cherché à savoir si des recherches avaient identifié des genres présents en formation initiale à l'enseignement. Delcambre et Reuter (2011) en ont identifié à la suite d'une enquête auprès d'étudiants inscrits en sciences de l'éducation (n=77). Parmi les genres mentionnés par les étudiants se retrouvent les dossiers, le mémoire, la synthèse, la fiche de lecture, la dissertation, la prise de notes, les examens, les cours, le rapport de stage et la synthèse de lecture. Ces genres sont surtout euristiques plus que professionnels, malgré les visées professionnalisantes des formations initiales à l'enseignement. De leur côté, Guay et al. (2015), dans une préenquête réalisée auprès d'une trentaine d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec, ont demandé aux étudiants d'identifier les genres qu'ils avaient eu à produire depuis leur formation initiale. Selon les étudiants qui ont participé, l'analyse réflexive, la réponse argumentée dans un examen, la séquence didactique (ou ce que nous avons appelé *planification*) et le réseau conceptuel se retrouvaient parmi les genres qu'ils avaient le plus produits. D'autres genres ont aussi été produits et relevés par les étudiants interrogés : l'essai ou le texte argumentatif, l'analyse critique de texte, le rapport de stage et l'étude de cas. Force est de constater qu'il existe une multiplicité des genres ou des désignations associées aux genres présents en formation initiale, mais que nous ne savons pas s'ils sont représentatifs de ce qui se fait dans ces programmes universitaires.

En conclusion à leur étude, Guay et al. (2015) soulèvent le fait que ces genres ne sont généralement pas enseignés en formation initiale à l'enseignement, ce que la présente étude souhaitait mettre en lumière en cherchant à comprendre les stratégies pédagogiques qu'emploient des formateurs universitaires qui interviennent dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

2.3. Qu'entendons-nous par *stratégie pédagogique* ?

Désigner par un terme précis les moyens que les professeurs emploient pour enseigner un objet d'enseignement donné n'est pas chose aisée. En effet, un flou terminologique perdure au sujet de ce qui peut être nommé de façon générale une méthode (Develay, 1998 ; Goupil & Lusignan, 1993 ; Guay, 1996 ; Meirieu, 2005 ; Sauvé, 1992 ; Vial, 1982). Quel concept générique permettrait de qualifier ces

moyens ? Selon le réseau conceptuel proposé par Messier (2014), le concept de *stratégie pédagogique* serait à privilégier. La stratégie pédagogique, définie comme un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques », (Messier, 2014 : 211) permet de rassembler sous un même générique tout moyen que met en place le professeur pour que ses étudiants apprennent. Dans la même recherche de Delcambre et Reuter (2011) où des entretiens de groupe ont été réalisés auprès de formateurs universitaires, ces derniers mentionnent fournir de l'aide ou un accompagnement à leurs étudiants lors de la rédaction de leur mémoire, notamment pour la rédaction de la question de recherche, sans toutefois préciser d'autres stratégies pédagogiques particulières relatives à l'enseignement des genres.

Dans la section qui suit, la méthodologie retenue afin de mettre au jour les genres et les stratégies pédagogiques employées pour les enseigner sera exposée.

3. Méthodologie

Thouin (2014 : 66) explique que, de façon générale, « la recherche descriptive consiste à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un milieu particulier ». La présente recherche vise à décrire principalement les genres que demandent les formateurs universitaires qui interviennent en formation initiale à l'enseignement à leurs étudiants, mais aussi à dépeindre comment ils les enseignent. Le milieu dans lequel s'est déroulée l'étude est une université québécoise, l'Université du Québec en Outaouais (UQO), qui accueille six programmes de formation initiale à l'enseignement. Nous avons privilégié une orientation méthodologique mixte (Gaudreau, 2011 ; Thouin, 2014), donc à la fois quantitative (enquête) et qualitative (analyse de contenu de plans de cours et entrevues), pour fournir une description la plus précise possible du phénomène étudié. Le corpus et l'échantillon, les techniques de collecte de données ainsi que les stratégies d'analyse employées sont détaillés dans les prochaines sections.

3.1. Corpus et échantillon

Les sources de cette recherche étaient à la fois des documents et des sujets humains. Le corpus était constitué de 152 plans de cours³ produits pendant l'année universitaire 2014-2015 et qui provenaient de l'ensemble des programmes de formation initiale à l'enseignement offerts à l'UQO⁴. En ce qui concerne les

3. Un plan de cours est un document qui présente le « contenu et [les] objectifs d'un cours pouvant comprendre, entre autres, des indications d'ordre méthodologique, une bibliographie ainsi que les modalités de participation au cours et d'évaluation des apprentissages » (Office québécois de la langue française, 2013).

4. Les six programmes offerts à l'UQO sont : le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ; le baccalauréat en enseignement secondaire – volets français, mathématiques et univers social (histoire et géographie) ; le baccalauréat en enseignement des arts, concentration arts visuels et médiatiques ; le baccalauréat en enseignement des arts, concentration musique ; le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – profil primaire ; et le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – profil secondaire et jeunes adultes.

participants à l'enquête, nous ciblions les formateurs universitaires ayant donné au minimum un cours en formation initiale à l'enseignement, excluant les cours liés au stage, entre 2012 et 2015. Cet échantillon est autosélectionné (Jones, 2000), car les participants ont choisi eux-mêmes de participer à la recherche lorsqu'ils ont reçu l'invitation par courriel. Il s'avère aussi non probabiliste, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. Sur les 127 formateurs, 31 ont participé à l'enquête, ce qui représente 24,4 % de la population visée. Sur ces participants, 19 étaient des chargés de cours alors que 11 étaient des professeurs (un seul participant n'a pas précisé son statut). La majorité des répondants de l'enquête dispensait des cours dans les programmes d'éducation préscolaire et en enseignement primaire (n=24) et d'enseignement en adaptation scolaire au primaire (n=17). En ce qui concerne les participants aux entrevues, il s'agit là aussi d'un échantillon autosélectionné parce que ce sont des participants à l'enquête qui ont volontairement donné leur nom pour participer à cette partie de l'étude. Sur les 10 participants, cinq d'entre eux étaient des chargés de cours et cinq étaient des professeurs.

3.2. Collecte de données

Pour cette recherche, trois techniques de collecte de données ont été utilisées : l'analyse documentaire, l'enquête et l'entrevue semi-dirigée.

Dans un premier temps, une analyse documentaire a été effectuée. Elle a permis d'identifier à travers les 152 plans de cours obtenus auprès du département des sciences de l'éducation de l'UQO les descriptions des travaux universitaires demandés, ainsi que les désignations qui étaient attribuées à ces travaux. Des regroupements de travaux ont été effectués lorsque les descriptions étaient similaires afin de former des catégories de travaux, apparentées à ce qui sera désigné par la suite comme un genre, et de leur attribuer un même terme générique. Ces catégories ont servi à élaborer le questionnaire pour l'enquête.

En second lieu, une enquête en ligne fut réalisée afin de connaître parmi les genres identifiés lors de l'analyse documentaire lesquels étaient les plus fréquemment demandés aux étudiants qui suivent une formation initiale à l'enseignement. Cette enquête cherchait aussi à identifier les compétences professionnelles évaluées avec ces genres, mais aussi la présence de genres que l'analyse documentaire n'aurait pas permis de cerner. Chaque participant était informé d'entrée de jeu de la confidentialité des données et de l'impossibilité de lier à leur adresse courriel les données recueillies.

À la fin de cette enquête, les participants étaient invités à participer à une entrevue semi-dirigée, troisième technique de collecte de données prévue dans cette étude. Dix entrevues semi-dirigées ont donc été menées auprès de formateurs universitaires volontaires. Un formulaire de consentement, précisant la nature du projet et les modalités d'utilisation des données, fut signé par chaque participant.

Ces entretiens avaient comme but de mieux comprendre ce en quoi consistent les genres écrits et oraux exigés, en plus d'en connaître davantage sur les stratégies pédagogiques employées pour les enseigner aux étudiants. Le questionnaire d'entretien élaboré comportait 11 questions portant à la fois sur les genres demandés aux étudiants (explication sur les genres demandés, justification des genres demandés et proposition de genres qu'il serait pertinent de considérer dans un cours de littérature universitaire) et sur les stratégies pédagogiques employées (explication de la ou des stratégies employées pour enseigner les genres, forces et faiblesses des étudiants au regard des genres, outils et critères d'évaluation liés aux genres demandés).

3.4. Stratégies d'analyse

Pour analyser les données issues des plans de cours et les entretiens semi-dirigés, l'analyse de contenu a été privilégiée, inspirée par les démarches proposées par Bardin (2003) et L'Écuyer (1987, 1990). Il est à noter que pour l'analyse de contenu des plans de cours, un codage ouvert a été privilégié comme nous ne disposions d'aucune catégorie de genres à priori. Pour les entretiens, un codage mixte a été favorisé, souhaitant ainsi laisser la possibilité de bonifier la grille initiale de codage établie à partir du canevas d'entretien. Pour faciliter la catégorisation des unités de sens, le logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo⁵ a été employé.

Pour assurer la fiabilité du codage des entretiens, nous avons procédé au recodage d'une entrevue tel que le proposent Huberman et Miles (1991). Pour y parvenir, nous avons codé une première entrevue avec les codes établis à partir du questionnaire d'entretien semi-dirigé. Deux jours plus tard, la même entrevue a été recodée avec la même liste de codes. La comparaison de la première version codée avec la seconde a permis d'identifier les codages identiques et ceux différents. Sur 87 unités de sens codées sur la seconde version, 75 étaient codées de façon identique, ce qui nous amène à un degré de fiabilité du codage de 86,2 %, alors que le seuil minimal recommandé par Huberman et Miles (1991) doit s'approcher de 80 %.

La prochaine section présente une partie des résultats obtenus par l'intermédiaire de l'analyse documentaire et des entretiens semi-dirigés effectués pour répondre aux objectifs de recherche ciblés.

4. Résultats

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à comprendre les stratégies pédagogiques associées à l'enseignement de genres écrits en contexte universitaire. À l'instar de Reuter (2012), nous considérons qu'une analyse de ces stratégies pédagogiques s'avérerait nécessaire afin de pouvoir, dans un autre temps,

5. Le logiciel NVivo est un logiciel qui permet au chercheur de procéder à l'analyse qualitative de ses données qualitatives, contrairement à d'autres logiciels comme Alceste qui préconise un traitement quantitatif des données qualitatives.

évaluer leur efficacité pour assurer un réel enseignement de l'écriture en contexte universitaire. Avant d'exposer les résultats liés à ce second objectif de recherche, une présentation des genres les plus fréquemment identifiés lors de l'analyse de contenu des plans de cours et révélés par l'enquête sera effectuée. En effet, comme le justifient Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), une description des genres présents dans la formation universitaire, en l'occurrence celle des futurs enseignants, était incontournable avant de s'intéresser aux stratégies pédagogiques qui facilitent leur enseignement ou leur apprentissage. Ce sera l'objet de la présente section.

4.1. Les genres écrits présents dans la formation initiale à l'enseignement à l'UQO

L'analyse de contenu des plans de cours (n=152) proposés par les formateurs universitaires de l'UQO a mis au jour 18 catégories, ou genres textuels, écrits ou oraux, présents en formation initiale. Nous avons dégagé 458 unités de sens dont 74 % ont permis d'identifier ces genres. Parmi ceux-ci, 14 sont des genres écrits. Le Tableau 1 présente ces genres écrits, le nombre d'unités de sens utilisées pour établir ces catégories, ainsi que les définitions choisies ou élaborées pour expliquer ces genres.

Genres écrits	Nombre d'unités de sens	Définition des genres
Planification	73	Production écrite qui correspond à « un processus ordonné d'actions, un processus décisionnel et un processus cyclique [qui] comprend trois phases : 1) la définition et la répartition des objectifs, 2) l'élaboration et l'organisation des différents éléments de la situation pédagogique, et 3) l'élaboration et la prévision des moyens pour évaluer (Legendre, 2005) » (Durand & Loye, 2014 : 96).
Autoévaluation	33	Travail dans lequel l'étudiant témoigne d'une « prise de conscience [...] de ce qu'il est en train de faire [...] » (Durand & Chouinard, 2012 : 233).
Travail de réflexion	29	Production écrite qui consiste à raisonner sur une ou plusieurs compétences relatives à la profession enseignante (savoirs à enseigner ou savoirs pour enseigner).
Synthèse de contenus	24	Production écrite qui, « à la suite d'une analyse méthodique d'un contenu, [propose une] reconstitution [d'un] tout par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles » (Legendre, 2005 : 1286).
Analyse réflexive	16	Travail dans lequel l'étudiant procède à un « examen critique [d'une expérience] dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider [ses] actions futures » (Holborn, 1992 : 86).

Portfolio	16	« Recueil ou [...] une collection continue [de] travaux d'un [étudiant] montrant ses réalisations et son évolution » (Durand & Chouinard, 2012 : 209).
Journal de bord	15	Production écrite « [rédigée] quotidiennement par une personne [...] et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005 : 815).
Compte rendu critique	14	« Le compte rendu critique (aussi appelé recension) peut porter sur différentes productions culturelles ou scientifiques [...]. Le but de ce genre de texte est de situer l'objet recensé dans son contexte socioculturel, de le décrire ou de le résumer, et d'en donner une appréciation. » (Libersan, 2012-2014).
Analyse de matériel didactique ou de planification	13	Travail dans lequel l'étudiant examine le contenu d'un matériel didactique ou d'une planification en vue d'en faire ressortir ses principales caractéristiques.
Répertoire de ressources pédagogiques	12	Inventaire de ressources (activités, œuvres, matériel, etc.) qui peuvent être employées dans le cadre d'une planification ou du pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.
Conception de matériel didactique, d'outils d'évaluation, de tâches destinées aux élèves	11	Production qui consiste en du matériel pédagogique, un outil d'évaluation ou une tâche destinée à des élèves qui peuvent être employés dans le cadre d'une planification ou du pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.
Étude de cas	11	Production écrite qui consiste à analyser « <i>un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires</i> » (Chamberland et al., 1995 : 91).
Élaboration d'un modèle	7	Production qui consiste à proposer un modèle entendu comme une « représentation simplifiée d'une réalité complexe (idée, objet, phénomène, processus, système, etc.) » (Messier, 2014 : 134).
Résumé	6	Production écrite qui « a pour fonction de rendre compte "en abrégé" des idées les plus importantes d'un texte et des liens qui les unissent » (Libersan, 2012-2014).

Tableau 1. Genres écrits proposés par les formateurs universitaires de l'UQO en formation initiale à l'enseignement.

Comme il est possible de le constater, bien qu'il y ait une grande diversité de genres écrits proposés aux étudiants, les genres de type professionnalisant, soit l'autoévaluation, le travail de réflexion, l'analyse réflexive, le portfolio et le journal de bord, ainsi que ceux de type professionnel, soit la planification, l'analyse de matériel didactique ou de planification, le répertoire de ressources pédagogiques, la conception de matériel didactique, d'outils d'évaluation, de tâches destinés aux élèves

et l'étude de cas, s'avèrent les plus présents en formation initiale à l'enseignement à l'UQO. Ces résultats sont cohérents avec les visées d'une formation professionnelle universitaire qui sont de faire émerger des savoir-être, en plus des savoirs et savoir-faire liés à la profession concernée (Bourdoncle & Lessard, 2003).

À la suite de l'enquête réalisée auprès de formateurs universitaires intervenant en formation initiale à l'enseignement à l'UQO, il a été possible d'identifier parmi ces genres écrits lesquels étaient les plus fréquemment proposés aux étudiants dans le ou les cours qu'ils avaient offerts entre 2012 et 2015. La Figure 1 présente les fréquences relatives, converties en pourcentages, pour l'ensemble des genres écrits identifiés dans le Tableau 1.

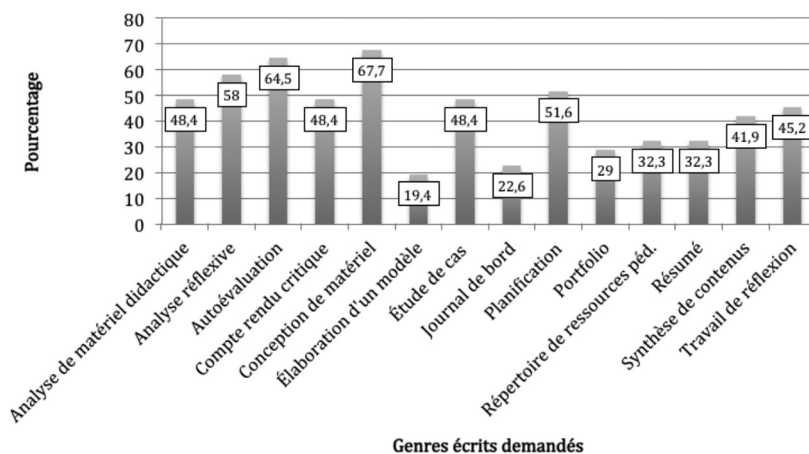


Figure 1. Genres écrits demandés aux étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'UQO entre 2012 et 2015

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de constater que les genres les plus fréquemment demandés aux étudiants en formation initiale à l'enseignement par les formateurs interrogés sont la conception de matériel didactique, l'autoévaluation, l'analyse réflexive et la planification. Notons que parmi les genres les plus fréquents se retrouvent majoritairement des genres professionnels ou professionnalisants, ce qui corrobore les résultats présentés précédemment.

Il faut donc comprendre qu'une partie des genres écrits demandés aux étudiants sont nouveaux pour eux, en ce sens qu'ils appartiennent à la profession vers laquelle ils se dirigent et pour laquelle ils sont en formation, ou qu'ils leur permettent de réfléchir sur leur identité professionnelle qui est en construction. Le fait de devoir écrire un genre méconnu peut entraîner un certain lot de difficultés, et ce, même pour un scripteur qui

peut ne pas être considéré comme novice. D'ailleurs, une étude menée en France auprès d'étudiants et de formateurs en sciences de l'éducation (Delcambre & Reuter, 2011) révèle que certains genres comme le mémoire représentent des difficultés pour l'écriture. Étant donné que la connaissance d'un genre, plus précisément de sa structure, peut alléger la charge cognitive pendant l'acte d'écrire, notamment parce que le scripteur peut s'appuyer sur un plan connu pour produire le sien (Hayes & Nash, 1996), nous nous sommes demandé si les formateurs universitaires qui interviennent en formation initiale à l'enseignement mettaient en place des stratégies pédagogiques dans ce sens dans leurs cours ou s'ils en proposaient d'autres pour favoriser une appropriation des écrits universitaires. Nous en avons donc interrogé dix, engagés dans la formation initiale à l'enseignement, afin de comprendre ce qu'ils faisaient dans le cadre de leurs cours pour que les étudiants s'approprient les genres qu'ils ont à produire. La prochaine section présente des résultats obtenus à la suite des entrevues à propos des stratégies pédagogiques employées pour enseigner les genres écrits.

4.2. Présentation des stratégies pédagogiques employées par les formateurs interrogés pour enseigner les genres écrits demandés aux étudiants en formation initiale des enseignants à l'UQO

Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons demandé aux dix formateurs que nous interrogeons de nous expliquer comment ils enseignaient à leurs étudiants les genres qu'ils leur demandaient de produire afin de pouvoir identifier des stratégies pédagogiques qui pourraient éventuellement être utiles pour d'autres formateurs universitaires qui souhaitent accompagner leurs étudiants dans le développement de leur compétence. Nous avons regroupé les stratégies pédagogiques selon diverses opérations qu'effectue généralement un scripteur lorsqu'il s'engage dans le processus d'écriture : la prise en compte de la situation de communication et du sujet, le choix du genre à produire, opérations toutes deux liées aux sous-processus de planification d'un texte (Paradis, 2012), ainsi que le sous-processus de mise en texte.

Trois stratégies pédagogiques visant à ce que les étudiants s'approprient la situation de communication⁶ et le sujet liés au genre à produire ont été mentionnées par les formateurs que nous avons interviewés. Parmi celles-ci se retrouve le fait de fournir aux étudiants des consignes écrites (n=6). Ces consignes peuvent préciser, variablement selon les formateurs interviewés, le genre de texte à produire, les critères d'évaluation, les ressources nécessaires pour la réalisation de la tâche. Souvent, ces consignes écrites sont accompagnées de consignes orales pour offrir des exemples ou compléter ce qui est écrit.

6. La situation de communication concerne notamment l'intention de communication, le destinataire, les modalités ou les contraintes de la tâche d'écriture (Paradis, 2012).

[genre : planification] D'une part oui ils ont une longue feuille de consignes-là en deux ou trois pages dans laquelle je définis qu'est-ce qu'une séquence didactique et par la suite, j'indique les différents éléments qui devraient se trouver dans le travail. Il y a également les consignes d'évaluation. (P4)

[genre : compte rendu critique] Donc dans les consignes ça se lit comme suit : « le travail de synthèse est un exercice intellectuel ardu qui contrairement au résumé n'a pas pour seul objectif de présenter de façon concise les éléments essentiels d'un texte. La synthèse vise plutôt à rassembler en un tout homogène un ensemble plus ou moins exhaustif sur un sujet précis. Évidemment, l'ensemble des connaissances dans ce cas-ci est formé du contenu des deux articles et de vos connaissances et expériences personnelles qui permettent d'en faire la critique. » [...] J[...] ai discuté [du compte rendu critique] de façon plus approfondie en classe surtout à partir des questions des étudiants. J'ai pas montré d'exemple en classe. Par contre, j'ai pointé vers des ressources sur comment faire un résumé. Essentiellement ça a surtout été ça. [...]. (CC5)

En guise de complément aux consignes, certains formateurs (n=4) proposent à leurs étudiants une liste d'étapes à suivre, donc une démarche de travail, afin de proposer un morcèlement des tâches.

[genre : planification] À travers tout ça, ils ont une espèce de « checklist ». C'est une checklist. [...] Pour chacune des étapes, ils l'ont avec eux. Et ils ont mes critères. (CC3)

En outre, une bonne majorité des formateurs rencontrés (n=7) souligne qu'ils enseignent les concepts préalables nécessaires à la réalisation de la tâche écrite demandée. Certains des formateurs prennent soin de préciser qu'ils n'évaluent pas ce qu'ils n'ont pas enseigné préalablement afin que les étudiants comprennent bien que ce n'est pas une bonne pratique lorsque l'on devient enseignant.

[genre : planification] Tout au long de la session, des bribes de leur travail leur sont enseignées. Alors quand je présente le travail, la consigne du travail au complet, les questions qui demeurent sont des questions sur des aspects qu'ils ont juste pas encore vus et qu'ils vont voir la semaine suivante ou dans deux semaines. (P4)

[genre : étude de cas] Puis on a fait au moins trois études de cas en classe avant ce travail-là. Je leur ai dit j'évalue jamais quelque chose que je ne vous ai pas enseigné. On les a faites les études de cas, tout est là. (P3)

Trois autres stratégies pédagogiques ont été rapportées par les formateurs universitaires, stratégies liées à l'appropriation du genre à produire. La première employée est la présentation aux étudiants d'un modèle du genre qu'ils ont soit produit eux-mêmes ou récupéré d'étudiants qui en avaient produit (n=6).

[genre : projet de recherche] Et est-ce qu'ils ont des exemples de problématiques et des différentes parties ? Comment tu as conçu ça ? (Intervieweur) Tout plein. Plusieurs articles. Moi j'en ai montré en classe aussi. [...] j'ai surtout utilisé des thèses et des mémoires surtout de gens que je connaissais. Je connaissais les sujets dont il était question. On a vu

7. Pour distinguer le statut des formateurs universitaires qui ont participé aux entrevues semi-dirigées, la lettre P suivie d'un chiffre indique que le formateur universitaire est professeur et les lettres CC indiquent qu'il est chargé de cours.

comment les problématiques étaient organisées. Comment ces problématiques menaient au cadre théorique ou conceptuel. (CC5)

[genre : réalisation d'une affiche] En fait, comment je l'ai introduit, je leur ai présenté un modèle et on avait de toute façon discuté de cette idée-là du prof qui présente un modèle. En art c'est un peu trompeur parce que si on présente un modèle on peut avoir par la suite 30 œuvres pareilles [NDA : semblables]. Mais, disons que suite à leur demande, je me suis prêtée au jeu moi aussi, j'ai effectué une affiche [...]. (P5)

Plusieurs des formateurs (n=6) ont aussi mentionné qu'ils proposaient aux étudiants la structure ou le plan du genre à produire, ou un canevas calqué sur la structure du genre.

[genre : planification] En fait, je leur ai présenté le gabarit [canevas], en leur disant qu'ils pouvaient utiliser tout autre gabarit qui respectait ce qui était dans le mien. En fait, c'est pas le mien c'est le gabarit qui est dans le guide de stage que j'ai utilisé. Donc, c'est un gabarit avec lequel ils étaient à l'aise. (P5)

La troisième stratégie mentionnée est le modelage (n=5), soit le fait pour le formateur de se donner en exemple devant leurs étudiants afin que ces derniers s'approprient la tâche à produire par l'observation.

[genre : planification] Sinon dans les travaux, séquence didactique. Gros travail. Le gros morceau. Celui où je montre le plus d'exemples, où j'en fais avec eux en direct. Ils ont des exemples dans les diaporamas. (CC5) Tu fais du modelage ? (Intervieweur) Je fais du modelage. Par exemple, je vais produire devant eux un atelier formatif. Pas leur faire vivre, mais vraiment le construire. (CC5)

[genre : planification] Un matin ils sont arrivés dans la classe et j'ai mis quatre activités qu'on avait faites et je leur ai montré le lien entre elles et je leur ai dit : « Voyez-vous mon lien ? Mon concept de mon unité c'était X et voyez-vous comment il se retrouve dans les quatre ? » Et je l'ai écrit au tableau. Donc, j'ai écrit tout. Ce que je demandais je l'ai fait, mais de manière très sommaire au tableau. Donc, sans me détacher du gabarit, mais pour leur montrer visuellement la chose. (P5)

Les dernières stratégies pédagogiques identifiées lors de l'analyse, qui sont au nombre de trois, sont en lien avec la mise en texte, qui s'avère « [...] le sous-processus pendant lequel le scripteur produit effectivement du texte [et] exprime le contenu désiré sous forme linguistique » (Paradis, 2012 : 139). Plusieurs des formateurs rencontrés (n=7) disent être très présents pour leurs étudiants pendant le processus d'écriture. Ils disent alors « accompagner » pendant l'écriture leurs étudiants afin de leur permettre de s'approprier le genre à produire, mais aussi la démarche pour y arriver.

[genre : planification] Je les accompagne. J'ai toujours... je laisse toujours du temps en classe à partir du moment où je présente ça. Je laisse... il y a au moins 5 cours où c'est la moitié du cours où je suis avec eux [...]. Clairement, je suis avec eux autres. (CC3) C'est de l'accompagnement. Vous faites comme si vous étiez un conseiller pédagogique ? (Intervieweur) Absolument. J'ai été conseiller pédagogique pendant 5 ans, c'est pour ça que je retourne dans mes anciennes amours [NDA : à mes premières passions] quand je fais ça. (CC3)

[genre : projet de recherche] En fait, c'est à tous les cours. J'ai 6 équipes et je vois les 6 équipes à tous les cours, au moins 15 minutes chacune. C'est de l'accompagnement soutenu à toutes les étapes. Donc, il y a la partie théorique, mais très peu de place quand même dans le cours. J'en ai qui réalisent des recherches quanti [quantitative], d'autres quali [qualitative], donc j'offre un accompagnement assez personnalisé (CC5).

Certains (n=2), plutôt que de parler d'accompagnement, parlent plutôt de pratique guidée ou coopérative, réalisée de façon générale à la suite d'un modelage, c'est-à-dire qu'ils coréalisent avec les étudiants ou guident ces derniers pendant qu'ils écrivent afin de leur donner des pistes pour qu'ils puissent réaliser éventuellement le genre de façon autonome.

[genre : planification] Et comment l'as-tu enseignée, justement, cette SAE-là [planification] ? Production initiale, les ateliers, production finale... (Intervieweur) On en a fait une ensemble cette fois-ci. Je parlais avec une partie déjà pas mal écrite et on ajoutait des parties qu'eux complétaient. Les derniers ateliers qu'on faisait en équipe, on faisait un retour ensemble ensuite. On regardait tout ça, toute la production que j'avais enseignée avant. Après, c'est à eux de le faire en équipe. (CC1)

Une majorité de formateurs (n=7) font réaliser aux étudiants une production initiale ou une évaluation formative de l'écrit à produire afin de pouvoir fournir une rétroaction aux étudiants dans l'objectif qu'ils produisent une deuxième version.

[genre : étude de cas] La première, elle, est une étude de cas qui est formative. On se rencontre en grand groupe, dans le cadre du cours. Et là, ils doivent prendre un temps en sous-groupe pour faire l'étude de cas de groupe, dans le fond, comme je disais tantôt avec leurs canevas. Ensuite, on revient en grand groupe et là, je leur pose des questions, sur, justement, un petit peu, individuellement, qu'est-ce qu'ils auraient choisi. Alors, là, il y en a qui vont lever la main. Souvent, ils aiment partager parce qu'ils sont confiants, ils ont eu comme une tempête d'idées avec leur groupe. Là, ils se font, vraiment... ils choisissent un petit peu ce qu'eux feraient. Là, ils donnent souvent leur choix et souvent les autres vont intervenir. Exemple : « Ça c'est intéressant, mais moi j'avais pensé peut-être demander aussi à l'enseignante du 2^e cycle... » Ensemble, on discute et je donne une rétroaction. Je donne une rétroaction sur ce que je souhaite voir dans leur analyse sur le degré de réflexion auquel je m'attends. Donc, ça, ça les prépare. Ils ont pas de surprise. Ça fait diminuer leur anxiété de beaucoup. Je leur dis : « Quand vous allez être évalué, dans la première étude de cas sommative, vous allez revivre exactement la même situation. Mais au lieu de me donner votre compte-rendu individuel verbal, vous allez l'écrire sur un canevas et moi je vais le corriger ? » (P1)

[genre : journal de bord] Je les lance dans le travail et je demande qu'ils m'envoient le brouillon. Donc, sur trois, il faut au moins que je vois un, le premier, pour les orienter, pour dire bon ou pas bon. (CC2)

Une fois cette mise en évidence des stratégies pédagogiques mentionnées lors des entrevues menées, nous avons voulu connaître la fréquence d'emploi des stratégies par les formateurs ainsi que la variété de stratégies pédagogiques qu'emploie un même formateur pour enseigner les genres écrits. À cette fin, le Tableau 2 illustre le nombre d'unités de sens pour chaque stratégie, mais aussi précise pour chaque stratégie quels formateurs l'ont employée.

Nous constatons avec cette représentation que la très grande majorité des stratégies pédagogiques sont employées par près de la moitié des formateurs rencontrés. Certaines d'entre elles sont d'ailleurs identifiées par Paradis (2012), qui a proposé une synthèse de connaissances portant sur l'écriture et les sous-processus associés à cet acte, ainsi que des propositions didactiques pertinentes pour intervenir sur le processus scriptural. D'autre part, sept des formateurs interviewés emploient plus de cinq stratégies pédagogiques différentes pour enseigner les genres écrits à leurs étudiants, la variété, ou l'accès à un répertoire de stratégies pédagogiques, étant considérée pour Gayle (2006) comme une façon de pouvoir répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants. Notons que peu de stratégies pédagogiques liées à des genres écrits ont été rapportées par le formateur P2, étant donné le peu de genres écrits qu'il fait produire (mention d'un seul écrit pendant l'entrevue, la synthèse de contenus, à l'exclusion de l'examen).

	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	P1	P2	P3	P4	P5	Nombre de formateurs ayant employé la stratégie pédagogique
Consignes (n=25)	X	X			X	X		X	X		6
Démarche de travail (n=9)			X			X		X	X		4
Enseignement des concepts (n=15)			X	X	X	X		X	X	X	7
Modèle du genre (n=16)		X			X	X		X	X	X	6
Structure du genre (n=14)	X	X	X		X				X	X	6
Modelage du genre (n=9)	X			X	X				X	X	5
Accompagnement (n=13)		X	X		X	X	X		X	X	7
Pratique guidée ou coopérative (n=4)					X			X			2
Évaluation formative (n=7)	X	X	X	X	X	X				X	7
Nombre de stratégies employées par formateur	4	5	5	3	8	6	1	5	7	6	

Tableau 2. Stratégies pédagogiques employées par les formateurs universitaires interviewés pour enseigner les genres écrits en formation initiale à l'enseignement à l'UQO.

À la lumière des résultats obtenus dans cette étude menée auprès des formateurs universitaires qui interviennent en formation initiale à l'enseignement à l'UQO, nous constatons la présence d'une grande variété de genres écrits, surtout de nature professionnelle ou professionnalisante, demandée aux étudiants qui souhaitent

devenir enseignants. De même, chez les formateurs universitaires interviewés, responsables de l'enseignement et de l'évaluation de ces genres, il est possible d'observer qu'une diversité de stratégies pédagogiques est employée pour assurer le développement des compétences scripturales des étudiants universitaires. Comme le relève Reuter (2012), penser l'écriture dans un cadre comme celui que propose le champ de recherche de la littératie universitaire demande une connaissance et une compréhension des pratiques sociales présentes dans le contexte visé, ici la formation initiale à l'enseignement offerte en contexte universitaire, ce à quoi nous avons pu répondre en effectuant notre étude. La discussion, objet de la section suivante, sera l'occasion de vérifier si les stratégies pédagogiques que nous avons relevées sont évoquées dans les recherches étudiant l'enseignement ou l'apprentissage de l'écriture.

5. Discussion

Dans cette discussion, nous avons tenté de comparer les résultats obtenus à propos des stratégies pédagogiques employées par les formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits aux résultats des études qui mettent en évidence les stratégies liées aux processus cognitifs associés à l'acte d'écrire. Cette comparaison s'appuie principalement sur les recherches retenues par Paradis (2012) pour réaliser sa synthèse de connaissances sur l'écriture.

À propos des stratégies pédagogiques liées à la situation de communication et au sujet du genre à produire, des recherches ont révélé qu'une connaissance du sujet avait une incidence favorable sur la qualité d'un texte (Fayol, 1996 ; Olive & Piolat, 2005), permettant ainsi au scripteur de concentrer ses efforts sur d'autres contraintes liées à l'acte d'écrire. L'enseignement des concepts préalables, donc des connaissances sur lesquelles peut reposer un texte écrit, peut s'avérer, au regard des travaux cités, une stratégie pédagogique pertinente pour s'assurer de la qualité du texte produit. Fayol et Heurley (1995) proposent, comme stratégie pour éviter la surcharge cognitive que peut provoquer le processus d'écriture, de faire ce qu'ils nomment une gestion sérielle du processus, que Paradis (2013) explique en ces mots : « il s'agit d'étaler dans le temps la gestion des différents niveaux d'organisation du texte pour se concentrer sur un seul à la fois ». La stratégie adoptée par quelques formateurs interviewés, qui consiste à proposer aux étudiants une démarche de travail détaillant chaque étape de la réalisation du genre à produire, pourrait, selon ces sources, aider les étudiants à opter pour une gestion sérielle du processus d'écriture.

Au sujet des stratégies pédagogiques liées à l'appropriation du genre à produire, Hayes et Nash (1996) soulignent qu'une connaissance de la structure d'un genre facilite le processus d'écriture, le scripteur n'ayant pas alors à créer une structure, mais plutôt à s'ajuster à un plan qu'il connaît déjà ou pour lequel il a des balises. Nous supposons donc que les stratégies évoquées par les formateurs de notre étude, soit

l'emploi de modèles du genre, la proposition d'une structure ou d'un plan du genre et le modelage, peuvent toutes être des stratégies efficaces pour que les étudiants soient en mesure de mieux écrire.

Concernant les stratégies pédagogiques liées au sous-processus de mise en texte que nous avons identifiées, il est possible de faire un rapprochement entre l'adoption de ces stratégies par les formateurs universitaires et l'itérativité du processus d'écriture. En effet, tout scripteur, novice ou expert, effectue constamment des va-et-vient entre les différents sous-processus et composantes impliqués dans le processus d'écriture (Alamargot et al., 2005 ; Flower & Hayes, 1981 ; Hayes, 1996). Ainsi, pour prendre un certain recul par rapport au texte qu'ils écrivent, les scripteurs ont besoin d'une mise à distance qui peut être facilitée par l'intervention d'un tiers, ici le formateur universitaire, comme le souligne avec justesse Chartrand (2013).

Bien que la recherche descriptive que nous avons menée apporte un éclairage utile sur les pratiques que nous pouvons associer à la littératie universitaire en contexte québécois, nous sommes bien conscientes que les résultats obtenus représentent une population bien circonscrite, celle des formateurs universitaires qui interviennent en formation initiale à l'UQO, et qu'il n'est pas possible de les généraliser. Aussi, la participation volontaire aux entrevues, qui nous a donné accès à seulement dix formateurs universitaires, ne nous permet pas d'affirmer qu'une saturation théorique des données ait été atteinte au regard des stratégies pédagogiques. Malgré ces limites, il demeure que « poser que l'écriture peut (doit ?) faire l'objet d'un apprentissage continué à l'université met en évidence, dès ces premières recherches, la nécessité de décrire les objets textuels généralement pratiqués dans les études universitaires, d'en repérer les spécificités, et notamment celles qui posent plus particulièrement problème aux étudiants, afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 3), ce qui fut fait dans cette étude.

Conclusion

Les étudiants en formation initiale à l'enseignement auront à exercer une profession où la communication, autant écrite qu'orale, est une pierre d'assise. Cette compétence doit donc être maîtrisée pleinement, et ce, dans toutes les sphères d'action que vit l'enseignant au quotidien. Cependant, le fait d'étudier à l'université n'exclut pas qu'il soit possible d'éprouver certaines difficultés lorsque vient le temps d'écrire certains genres demandés pendant la formation, difficultés auxquelles doit remédier la formation qui est offerte. Pour ce faire, une connaissance des genres écrits présents en formation initiale à l'enseignement, mais aussi des stratégies pédagogiques préconisées par les formateurs universitaires de futurs enseignants est de mise. Cette recherche descriptive a d'abord permis d'identifier quatorze genres écrits, dont la majorité sont des productions issues de la profession enseignante ou des écrits de nature réflexive. Parallèlement, une diversité de stratégies pédagogiques

pour enseigner ces genres écrits a été révélée, stratégies qui, à la lumière de recherches portant sur l'écriture, semblent prometteuses pour mieux soutenir le développement de la compétence scripturale des futurs enseignants.

Bien que cette mise au jour de genres et de stratégies pédagogiques présents dans la formation initiale à l'enseignement et offerts à l'UQO soit nécessaire pour la mise en place d'interventions pour faciliter l'appropriation de l'écriture en contexte universitaire (Reuter, 2012), il reste que nous n'avons pas pu observer si ces stratégies, déclarées par les formateurs, étaient effectives, ou mesurer les effets de ces dernières sur l'apprentissage des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Aussi, la question des genres oraux mériterait un approfondissement, car il semble que l'oral comme objet d'enseignement soit aussi le parent pauvre de l'ordre universitaire, tout comme il l'est dans les autres ordres d'enseignement au Québec (Dumais & Lafontaine, 2011 ; Sénéchal & Chartrand, 2012). D'autres recherches répondant à ces besoins pourront donc bonifier le champ de la littératie universitaire en contexte québécois.

Bibliographie

Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50, 287-304.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Beaudet, C. (2010). Pour un enseignement de l'écrit par discipline à l'université. *L'autre forum : le journal des professeures et professeurs de l'Université de Montréal*, 14(2), 27-29.

Beaudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ?. *Scripta*, 16(30), 169-193.

Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondances*, 18(2) [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/2.html>.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois* (2^e éd). Québec : Didactica. Récupéré de www.enseignementdufrancais.ulaval.ca.

Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3. Récupéré de <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>.

Delcambre, I., & Reuter, I. (2011). De quelques pratiques universitaires de littéracie. Discours croisés d'étudiants et d'enseignants sur l'écriture en sciences de l'éducation. *Cahiers du Cerfee*, 30, 53-73.

Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtar & C. Jamet (Dir.), *Le pédagogue et la modernité. À l'occasion du 25^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers, 9-11 Juillet 1996* (pp. 121-135). Berne : P. Lang.

Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions des futurs enseignants*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Montréal].

Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey & R. Nolin (Dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.

Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages – De la planification à la communication des résultats* (2^e édition). Montréal : Marcel Didier.

Durand, M.-J., & Loye, N. (2014). *L'évaluation des apprentissages 2 : la boîte à outil de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier.

Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David & S. Plane (Dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M., & Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 17-48). Montréal : Les éditions Logiques.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gayle B. M. (2006). The contributions of the scholarship of teaching and learning. Dans B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Dir.), *Classroom communication and instructional processes : Advances through meta-analysis* (pp. 361–378). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M., & Préfontaine, P. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Québec : Conseil de la langue française.

Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.

Guay, A., Émery-Bruneau, J., & Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine & J. Pharand (Dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences* (pp. 207-226). Québec : Presses universitaires du Québec.

Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Montréal].

Hayes, J. R. (1996). A new framework or understanding cognition and affect in writing. Dans M. Levy & S. Ransdell (Dir.), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual differences* (pp. 1–27). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the Nature of Planning in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (Dir.), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 29–55). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen & I. Aan Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (Tome 2) (pp. 85-103). Montréal : Les éditions Logiques.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (pp. 49-66). SteFoy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.

Libersan, L. (2012-2014). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*. « Zone profs ». Montréal : CCDMD. Récupéré de www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_écriture/.

Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) (pp. 630-635). Paris : Retz.

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, Montréal].

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M., & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18. Récupéré du site de la revue : <http://www.cnr.is.org/revue>.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50, 373-390.

Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec].

Paradis, H. (2013). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondances*, 18(2). Récupéré du site de la revue : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/1.html>.

Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. [Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal].

Sénéchal, K., & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Montréal : Éditions Peisaj.

Statistique Canada, Emploi et développement social Canada et Conseil des ministres de l'Éducation. (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, produit no 89-555-X au catalogue de Statistique Canada, Ottawa.

Tardif, M., & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Revue Éducation et Francophonie*, 27(2), 4-27.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C., & Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces ? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.