

## **Recommander une œuvre narrative en français et en anglais : analyse de textes d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire écrits à la suite d'un coenseignement bilingue du genre**

Marie-Hélène Forget  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

Joël Thibeault  
*Université d'Ottawa*

### **Résumé**

L'approche par genres en classe de langues première et seconde est connue pour ses bénéfices. Au Québec, le programme d'anglais intensif offert en 6<sup>e</sup> année du primaire vient empiéter sur un temps précieux d'enseignement d'autres disciplines, dont le français. L'objectif éducatif étant de doter les élèves de solides compétences scripturales en français et en anglais, nous avons proposé à deux enseignantes, l'une titulaire, l'autre d'anglais langue seconde, la mise en œuvre d'une séquence didactique visant la découverte des caractéristiques d'un genre, la recommandation d'une œuvre narrative, en contexte de coenseignement bilingue. L'analyse d'une trentaine de textes produits par ces élèves à la suite de la séquence vise à décrire les caractéristiques du genre qui se retrouvent dans les textes produits aux termes de cette première mise en œuvre. L'article présente les procédés de prise de contact avec le lectorat, de résumés suspensifs de l'œuvre recommandée et des procédés de mise en valeur des qualités de l'œuvre qui ont été repérés dans les textes en français et en anglais. Ces résultats nous permettent de penser que les élèves ont construit une bonne compréhension du genre et que la séquence soumise à ces enseignantes mérite d'être davantage développée, ce dont il sera question en conclusion.

### **Abstract**

Genre-based approaches are known for their benefits in first and second language classes. In Québec, the intensive English program offered in sixth grade focuses on the teaching of English – less time is therefore devoted to other disciplines, including French. Through this study, our pedagogical goal was to help students develop their writing skills in both French and English. To do so, we invited a classroom teacher and a second language English teacher to bilingually coteach a unit that zeroes in on the characteristics of a specific genre, the written recommendation of a narrative piece. The analysis of approximately 30 recommendations written by students at the end of this unit sheds light on the characteristics found in these texts. More specifically, this article highlights how writers address the reader, how they summarize the narrative pieces, and how they showcase the quality of the pieces in both their English and French texts. These results allow us to believe that pupils build a good understanding of the genre at stake and that the unit created in the context of this study should be developed further.

## **Recommander une œuvre narrative en français et en anglais : analyse de textes d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire écrits à la suite d'un coenseignement bilingue du genre**

L'enseignement de l'écriture en français à l'école revêt une grande importance pour la société québécoise, entre autres parce que la maîtrise de l'écrit dans nos sociétés du savoir est de plus en plus une condition d'accès à l'égalité des chances (Conseil des ministres de l'Éducation, 2019). Au Québec, depuis plus d'une décennie, les instances ministérielles ont déployé des efforts soutenus pour garantir une meilleure maîtrise de l'écrit chez les élèves (MÉLS, 2008a, 2008b, 2012a ; MÉES, 2017a). Il en va de même pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde, c'est pourquoi a été élaboré un programme d'anglais intensif à la fin de l'école primaire pour les milieux qui souhaitent l'instaurer (MÉES, 2017b ; MÉLS, 2012b). Bien qu'on puisse penser que ce programme ait des effets négatifs sur l'apprentissage du français, les élèves en 6<sup>e</sup> année qui en bénéficient ont des résultats équivalents à ceux des autres aux épreuves d'écriture en français langue d'enseignement (L1) (MÉES, 2018). L'instauration d'un tel programme vient néanmoins empiéter sur un temps d'apprentissage précieux d'autres disciplines, alors que le rehaussement des compétences en français demeure un enjeu.

Dans leur volonté de soutenir les enseignantes qui œuvrent auprès d'élèves inscrits au programme d'anglais intensif au 3<sup>e</sup> cycle du primaire québécois, les instances ministérielles ont notamment mis à leur disposition un outil de référence ; ce dernier suggère notamment que « [l]es enseignants [titulaire et d'anglais langue seconde] ont tout avantage à faire appel à des éléments semblables pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages » (MÉES, 2019, p. 5) à travers des situations d'apprentissage permettant, par exemple, d'exploiter un thème ou d'utiliser des dispositifs communs. Dans cette optique, nous avons proposé à deux enseignantes de 6<sup>e</sup> année du primaire, l'une titulaire, l'autre d'anglais langue seconde (L2), œuvrant dans un contexte d'anglais intensif, d'intégrer à leurs pratiques d'enseignement de l'écriture une démarche de conceptualisation (Barth, 2013) qui servirait à la construction de connaissances relatives à des genres de textes en contexte de coenseignement bilingue (Thibeault et Forget, à paraître). Dans le présent article, nous rendons uniquement compte des résultats de l'analyse des textes de recommandation d'une œuvre narrative en français (recommander un film) et en anglais (recommander une bande dessinée) produits par les élèves au terme d'une première mise en œuvre de la démarche. L'article met en lumière des procédés de prise de contact avec le lectorat, de résumés suspensifs de l'œuvre recommandée et des procédés de mise en valeur des qualités de l'œuvre repérés autant dans les textes en français qu'en anglais. Ces résultats, jumelés à ceux qui découlent de l'analyse d'entretiens (Thibeault et Forget, à paraître) et de films de classe (Forget et Thibeault, 2022), nous encouragent à penser que la séquence didactique pourrait faire l'objet d'un développement afin de constituer un dispositif didactique pour l'enseignement des genres en classe de langue.

### **L'approche par genres pour l'enseignement de l'écriture en L1 et en L2**

Dans le programme de français langue d'enseignement du primaire, on indique que la pratique de l'écriture donne à l'élève « l'occasion d'explorer les nombreuses ressources de la langue. Il s'adresse aussi à différents destinataires et recourt à des genres de textes

diversifiés » (MEQ, 2001, p. 76). Dans ces prescriptions, des genres sont bien nommés, mais servent plutôt à illustrer les catégories de textes<sup>1</sup> à enseigner : les textes qui racontent, les textes qui décrivent, les textes qui expliquent, etc. Les « savoirs essentiels » prescrits dans ce programme ne sont donc pas organisés en fonction des genres, mais selon deux grandes catégories, soit la grammaire du texte et la grammaire de la phrase<sup>2</sup>. Du côté de la grammaire du texte, on retrouve les rubriques suivantes : les « éléments littéraires », les « structures de textes », les « éléments de la situation de communication » et ceux de la « cohérence textuelle ».

En ce qui concerne le programme d'anglais langue seconde, les genres qui y sont indiqués sont peu nombreux et se trouvent dans la section des « produits culturels » : comptines, récits, chansons, livres, notices biographiques, films, jeux, magazines, poèmes, cédéroms, télévision éducative, sites Internet (MEQ, 2001, p. 108). Ce programme étant fondé sur « l'approche communicative » (MÉLS, 2009a, p. 3), il laisse une place importante du travail en classe aux interactions verbales. Les genres qui y sont proposés peuvent être utilisés dans le cadre d'activités d'apprentissage qui visent principalement la communication ; l'étude formelle des caractéristiques de ces genres se fait donc potentiellement plus rare.

Les programmes du primaire laissent ainsi peu de place aux genres. Pourtant, l'approche par genres a fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de la didactique des langues en L1, ce qui en montre l'intérêt. L'un des modèles d'enseignement des genres a été élaboré en Australie dans les années 1980 à partir du cadre de la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday, 1973 ; Halliday et Hasan, 1985). Dans ce cadre, les genres sont considérés comme des archétypes, soit des registres et des éléments langagiers particuliers, associés à des fonctions sociales et à des contextes. La démarche d'enseignement en trois temps débute par la modélisation du genre à l'aide d'un exemple, suivi d'une production collective et, enfin, d'une production individuelle (Rose et Martin, 2012). Une recherche récente menée auprès d'élèves de 8 à 10 ans conclut à l'efficacité de cette démarche, notamment parce qu'elle inclut une modélisation du genre à produire ; en témoignent les résultats de l'analyse des textes narratifs et argumentatifs produits par les élèves des groupes dits « entraînés » par rapport à ceux des groupes témoins dans lesquels l'étape de la modélisation n'a pas été réalisée (Roubaud et Romain, 2018). Une seconde recherche menée chez des élèves de 7-8 ans arrive au même constat, ajoutant qu'il y aurait un bénéfice à modéliser des genres plus formels, dans la mesure où l'on s'appuie sur les genres auxquels les élèves ont déjà été exposés (Pacheco-Costa et Guzman-Simón, 2020).

Dans le monde francophone, le modèle proposé par l'école de Genève reste probablement le plus connu : la séquence didactique (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 1998) débute avec la production orale ou écrite du genre à l'étude. Puis, partant des besoins d'apprentissage ciblés par l'enseignante dans ces productions initiales, une série d'activités sont proposées aux élèves pour qu'ils acquièrent les connaissances génériques requises à une production bonifiée du genre. Une production finale sert à ce que l'élève puisse réinvestir ses nouvelles connaissances et être évalué. Une étude longitudinale récente réalisée auprès d'élèves dès leur entrée à l'école et jusqu'à 8 ans (sur trois ans) à qui on a enseigné le récit de vie (oral et écrit) à l'aide de ce modèle a mené à des résultats prometteurs. Encore une fois, une forme de modélisation du genre a permis de réactualiser le déjà-là des élèves et a soutenu les moins performants en écriture (Bourhis, Frossard et Panchout, 2017). Il semble donc que l'on puisse en tirer un premier constat : l'étude

systématique des caractéristiques d'un genre par sa modélisation à l'aide d'un ou de plusieurs textes authentiques jumelée à la prise en compte des déjà-là des élèves relativement à ce genre soutiendrait le développement des compétences scripturales.

En didactique des langues secondes, à la lumière, entre autres, des travaux sur la linguistique systémique fonctionnelle mentionnés précédemment (Halliday, 1973 ; Halliday et Hasan, 1985), moult chercheurs ont voulu mettre au jour la pertinence d'un enseignement par les genres et ses effets sur les productions écrites des apprenants (Hyland, 2007 ; Yasuda, 2011). À ce jour, si la recherche en L2 a surtout porté sur la mise en œuvre d'un tel enseignement auprès de scripteurs adultes (Huang et Zhang, 2020 ; Uzun et Topkaya, 2020), les résultats d'études sur la performance en écriture s'avèrent encourageants également pour les élèves du primaire. Ahn (2012), par exemple, a réalisé une étude auprès d'élèves allophones de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année scolarisés en anglais en Australie. Dans le cadre de cette recherche, deux fois par semaine et pendant dix semaines, les élèves ont pris part à un enseignement de deux genres en particulier : le rapport d'information (*report*) et le texte d'opinion (*essay*). À la suite de cette intervention, la chercheuse soutient que l'enseignement de l'écriture par les genres, en plus de contribuer au développement de la compétence scripturale des élèves, les a aidés à rehausser leur niveau de confiance en écriture et à adopter une attitude positive vis-à-vis d'elle.

Là où les travaux sur les genres que nous avons cités jusqu'à présent interrogent le concept dans une perspective monolingue, en proposant donc un enseignement de l'écriture ciblant une seule langue (qu'elle soit L1 ou L2), certains auteurs reconnaissent que les genres gagneraient à être exploités en classe en permettant aux apprenants de faire des liens entre les textes qui relèvent d'un même genre dans plusieurs langues (Bawarshi, 2016). Gentil (2011), dans cette optique, soutient que les différences entre les textes appartenant à un même genre ne sont pas forcément déterminées par la langue dans laquelle ces textes sont écrits ; d'après lui, en effet, « [t]he same genre can be realized in quasi-identical ways in two languages if sociocultural norms allow it » (p. 18). C'est dans cette perspective que Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois (2012) ont mis à l'essai, auprès d'élèves de 7 à 9 ans en Suisse francophone, un enseignement de l'identification de certains genres textuels à partir d'une approche plurilingue. Les participants ont été appelés à trier des textes appartenant à un même genre, mais rédigés dans diverses langues. À partir de leur classement et d'une observation réfléchie des textes, ils en ont relevé ce que les chercheuses nomment les aspects visibles. Par exemple, en ce qui concerne la lettre, les élèves ont pu remarquer qu'on trouve, dans toutes les langues, une date et un lieu de rédaction, une signature, un contenu divisé en paragraphes et une salutation à la fin. Si les résultats de cette recherche sont concluants, en ce sens que la tâche a permis aux participants de distinguer les textes appartenant à différents genres dans le cadre d'un test construit aux fins de l'étude, les élèves n'ont toutefois pas produit eux-mêmes de textes.

À la lumière de cette recension sur l'enseignement de l'écriture par les genres, et puisque les élèves québécois de 6<sup>e</sup> année inscrits dans un programme intensif d'anglais L2 sont appelés à consacrer un temps important à l'apprentissage de cette langue, on peut se demander s'ils pourraient bénéficier d'un enseignement bilingue des caractéristiques associées à des genres textuels. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc proposé à deux enseignantes, l'une titulaire, l'autre d'anglais L2, de mettre en œuvre une séquence d'enseignement de l'écriture reposant sur une démarche de conceptualisation des caractéristiques d'un genre à partir de textes en français et en anglais. La démarche amène

les élèves à convoquer leurs déjà-là relatifs à un genre et offre une forme de modélisation du genre étudié à l'aide de textes authentiques rédigés dans les deux langues, deux conditions ressortant des études citées plus haut.

### **Les assises conceptuelles du dispositif didactique**

Trois assises conceptuelles ont servi à l'élaboration de la séquence : la définition du genre enseigné dans le cadre de notre étude, la recommandation d'une œuvre narrative et les besoins d'apprentissage propres à l'apprentissage de l'écriture de ce genre chez les élèves; les principes de la démarche de conceptualisation retenue (Barth, 2013); ceux de l'enseignement intégré des langues (Candelier et coll., 2012).

#### ***La recommandation d'une œuvre narrative : un genre textuel à enseigner***

Selon le programme de français langue d'enseignement, les « textes qui visent à convaincre ou à faire agir » (MEQ, 2001, p. 87) sont représentés par divers genres, dont le message publicitaire, l'affiche promotionnelle, la critique, le texte d'opinion, l'invitation et le débat. Les enseignantes peuvent en choisir d'autres en fonction des projets qu'elles proposent à leurs élèves et, dans le cas qui nous occupe, elles ont choisi la recommandation d'une œuvre narrative (roman, film, album, bande dessinée). Adam (2001) classe la recommandation parmi les genres du conseil : « [c]onseiller, c'est indiquer à quelqu'un ce qu'il doit faire ou ne pas faire et ce guidage va de suggérer, recommander, proposer [...] à persuader, convaincre, diriger » (p. 12). Dire à autrui de lire une telle bande dessinée ou de visionner un tel film relève donc du conseil, ce dernier requérant une justification, car il faut bien dire « pourquoi » on recommande cette œuvre (Masseron, 2003). Dans un tel texte, la personne qui écrit a généralement développé des pratiques notables et souhaite partager ses coups de cœur à un public. Elle s'adresse généralement à ce public en l'interpelant directement (p. ex., « Vous aimez les films qui... ») ou indirectement (p. ex., « Ce film s'adresse à... »). Sur le plan textuel, la recommandation d'une œuvre narrative renferme l'énoncé du conseil au début ou à la fin du texte (Adam, 2001), un aperçu de l'histoire, la mise en lumière des qualités de l'œuvre ou des caractéristiques recherchées par le public visé, ce qui justifie la recommandation. La personne qui écrit peut en outre utiliser des procédés textuels incitatifs (marques de modalités, phrases exclamatives ou interrogatives, etc.), dans le but d'amener son lectorat à agir.

Dans une étude analysant des textes d'élèves de 15 ans, textes rédigés dans le cadre d'une épreuve nationale dont la consigne consistait à conseiller un film d'horreur à des adolescents de leur âge, Masseron (2003) souligne que les genres du conseil seraient plus difficiles à produire que les genres argumentatifs associés à la réfutation. En effet, les genres textuels liés au conseil comportent d'abord plusieurs types de séquences textuelles (narrative, descriptive, justificative et injonctive), qu'il faut savoir arrimer les unes aux autres. Aussi une certaine connivence devrait-elle pouvoir être établie avec le lectorat ciblé, ce qui peut s'avérer un défi lorsque celui-ci a des pratiques culturelles différentes ou moins connues de l'élève qui écrit. De plus, il semble que les élèves aient tendance à s'appuyer sur leur expérience immédiate (ici, la peur) pour justifier leur avis. Cette expérience semble dès lors leur suffire pour faire valoir la qualité du film d'horreur ; ils recourent donc moins à des critères plus objectifs et peinent à prendre de la distance par

rapport à leur expérience immédiate. Ce phénomène a également été observé dans une recherche portant sur l'écriture de textes justificatifs chez des élèves de 12-13 ans (Forget, 2017). Cela met en lumière « la difficulté de traiter le sujet, l'analyse étant plus difficile quand on manque de repères et d'éléments de comparaison » (Masseron, p. 220). D'ailleurs, l'écriture de justifications est considérée comme étant complexe à maîtriser selon plusieurs autres chercheuses (Chartrand, 2013 ; Garcia-Debanc, 1994 ; Golder, 1992 ; Gombert, 1998). Masseron indique par ailleurs que les textes analysés présentaient une structure et des moyens langagiers à visée incitative, caractéristiques du genre de la recommandation. Son étude met ainsi en évidence les défis que doivent surmonter les élèves de 15 ans dans l'apprentissage de l'écriture du genre de la recommandation d'une œuvre narrative. Il apparaît donc d'autant plus important de proposer une séquence didactique qui soutiendra les élèves de la fin du primaire (11 ans) dans la construction des connaissances relatives aux caractéristiques essentielles de ce genre.

### *La démarche de conceptualisation*

La démarche de découverte des caractéristiques génériques de la recommandation d'une œuvre narrative qui a été retenue par les chercheurs est celle de la conceptualisation de Barth (2001, 2002, 2013). Cette démarche s'appuie sur les principes de l'approche sociocognitive de la médiation, qui prend racine dans les travaux de Bruner (1997). Barth propose que le concept de « concept » est l'outil cognitif par excellence pour construire des connaissances qui auront un sens pour l'élève et qui seront opératoires. Pour constituer un savoir à enseigner en concept, trois éléments sont nécessaires : a) un mot désignant ce concept (le nom du genre), b) les attributs essentiels permettant de le reconnaître (ses caractéristiques génériques) et c) un corpus d'exemples concrets ou de manifestations authentiques du concept (des textes, exemplaires du genre). Ainsi, un concept s'avère un « outil qui permet de prendre en compte le savoir à la fois dans sa forme générale, décontextualisée, et dans sa forme singulière, contextualisée » (Barth, 2013, p. 21). C'est lorsque l'élève parvient à mettre en relation le mot, les attributs et les exemples ou manifestations que l'on peut dire qu'il a compris le concept, qu'il y a donné un sens et qu'il pourra, éventuellement, s'en servir dans différents contextes scolaires et sociaux (Héту, 2016). Cette mise en relation des trois éléments (le mot, les attributs, les exemples) se réalise à travers une démarche de conceptualisation qui consiste pour la personne enseignante à accompagner les élèves dans leur découverte des attributs du concept. Ils seront ainsi amenés à manipuler, à observer et à comparer des formes concrètes du concept. Des exemples « oui », qui présentent tous les attributs du concept, permettront de repérer ces attributs essentiels qui favorisent l'identification du concept. Des exemples « non », divergents du concept, visent à le discriminer d'autres concepts dont certains pourraient lui être similaires. La démarche amène également les élèves à nommer ce qu'ils jugent être des attributs, ce qui donne accès à leurs déjà-là, leurs hypothèses étant « basé[e]s sur des indices que [leurs] structures mentales, déjà organisées, [leur] permettent de distinguer » (Barth, 2013, p. 59). Toute la démarche se réalise à travers les interactions entre élèves et entre les élèves et l'enseignante, qui se garde bien de leur fournir les réponses, les invitant plutôt à retourner aux exemples à la recherche d'indices validant ou non leurs hypothèses. Une fois les attributs essentiels identifiés, l'enseignante pourra faire certains ajustements et, surtout, guidera les élèves dans l'élaboration d'une représentation

schématique ou d'une modélisation en fournissant le métalangage adéquat. Ils seront ainsi en mesure de se représenter le concept sur le plan abstrait, de le reconnaître dans les exemples concrets et de recourir au métalangage approprié afin d'en parler.

### *L'enseignement intégré des langues*

Cette démarche de conceptualisation de la recommandation d'une œuvre narrative a été mise en œuvre dans un contexte de coenseignement bilingue français-anglais, reposant ainsi, de surcroît, sur le cadre de la didactique intégrée des langues. En didactique, plusieurs chercheurs avancent que l'apprentissage des langues ne s'opère pas en vase clos et que des transferts interlinguistiques ont lieu sur la base des répertoires linguistiques des élèves (Cummins, 1979 ; Galante, 2021 ; Maynard, 2021). De tels transferts, s'ils sont soutenus sur le plan didactique par les enseignantes, permettraient donc que des connaissances acquises dans une langue puissent servir lorsqu'une compétence relative à une autre langue est développée et mobilisée (Ballinger, Lau et Quevillon Lacasse, 2020). C'est dans cette perspective qu'a vu le jour la didactique intégrée des langues (Candelier et coll., 2012), laquelle vise à mettre en commun les langues qui apparaissent dans un même cursus scolaire. En intégrant ainsi les contenus linguistiques et en agençant les approches pédagogiques qui sont utilisées d'une discipline linguistique à l'autre, les enseignants peuvent notamment espérer une économie cognitive pour leurs élèves (Cavalli, 2008 ; Wokush, 2008). En effet, étant donné que l'enseignement qui leur est proposé dans une langue est réinvesti, approfondi et nuancé ensuite dans l'autre langue, les élèves sont en mesure de recourir plus facilement à leur bagage de connaissances antérieures, et peuvent ainsi remarquer les similitudes et les différences qu'entretiennent les langues qu'ils apprennent en contexte éducatif.

Dans les écoles québécoises de langue française, où les élèves apprennent l'anglais L2, certaines chercheuses (Horst, White et Bell, 2010) ont mis en place des activités visant un enseignement qui met l'accent sur les similitudes et les différences qui existent entre certains phénomènes linguistiques en français et en anglais (p. ex., les déterminants possessifs, la prononciation des mots débutant par *h*, la structure de poèmes). Les activités proposées, ayant suscité un intérêt vif de la part des élèves, leur auraient également permis de colliger dans leurs journaux de bord des réflexions interlinguistiques montrant une conscience des liens existant entre les langues de l'école. Se concentrant de son côté sur l'écriture, Mainella (2012) a travaillé de concert avec une enseignante de français L1 et une enseignante d'anglais L2 au secondaire afin de les appuyer, sur une période de dix mois, dans la mise en œuvre d'un enseignement intégré qui visait certains objets grammaticaux et les caractéristiques structurales afférentes à la lettre d'opinion. L'analyse des journaux de bord des élèves au fur et à mesure de la recherche, à l'instar de ceux analysés dans l'étude précédente, a montré qu'ils ont développé une conscience interlinguistique notable. Qui plus est, la chercheuse a demandé aux deux enseignantes de procéder à une évaluation de textes écrits par les élèves au terme du projet. Celles-ci ont dit remarquer que certaines des erreurs, dans les deux langues, se sont dissipées en fin d'étude, alors que d'autres étaient toujours présentes. Ces résultats mitigés nous montrent donc que la recherche sur l'enseignement intégré de l'écriture devrait se poursuivre, d'autant plus qu'une analyse des textes d'élèves n'a pas été réalisée par des chercheurs dans cette étude, mais bien par les enseignantes. Une analyse systématique des textes n'a donc pas été réalisée.

### ***Les objectifs poursuivis***

Dans cet article, nous proposons de répondre à la question de recherche suivante : quelles caractéristiques du genre de la recommandation d'une œuvre narrative trouve-t-on dans des productions en français et en anglais d'élèves de sixième primaire à la suite de la mise en œuvre d'une séquence didactique reposant sur une démarche de conceptualisation du genre en contexte de coenseignement bilingue ? Pour répondre à cette question, nous allons :

1. repérer, dans les productions écrites en français et en anglais des élèves ayant participé au projet, les caractéristiques génériques enseignées (objectif 1);
2. comparer les caractéristiques génériques repérées dans les productions en français et en anglais (objectif 2).

### ***La méthodologie déployée***

Nous présentons dans ce qui suit le milieu de la recherche, son déroulement, ainsi que les méthodes et les outils de production et d'analyse des données qui concernent les textes d'élèves. Nous exposons aussi les limites de l'étude.

### ***Le milieu de la recherche***

La recherche a eu lieu en période de pandémie à l'automne 2020 dans une école primaire en banlieue montréalaise. En 2018-2019, l'école comptait 395 élèves, dont 37 % sont issus de familles immigrantes. 10 % des élèves ont une langue première autre que le français. L'école s'est donnée comme objectif « d'augmenter la proportion d'élèves de 6<sup>e</sup> année ayant la compétence assurée ou marquée au sommaire à la compétence écrire en passant de 67 % à 75 % d'ici 2023 » (Centre de services scolaires des Affluents, 2019, n. p.).

Les deux enseignantes participantes ont une dizaine d'années d'expérience en enseignement au troisième cycle du primaire : l'une est titulaire, l'autre enseigne l'anglais langue seconde. L'école, en concertation avec ces enseignantes, a choisi d'offrir le programme d'anglais intensif à tous les élèves de sixième année, sans égard à leur profil individuel. Dans cette école, le modèle d'organisation retenu pour l'anglais intensif est celui de l'alternance tout au long de l'année. Ainsi, dans chacune des deux classes de sixième de cette école, deux jours sont consacrés à l'ensemble des disciplines (par l'enseignante titulaire, en français), deux jours sont consacrés à l'anglais intensif (par l'enseignante d'AL2). Les vendredis sont quant à eux consacrés à des projets soit en anglais, soit dans d'autres disciplines, parfois en joignant les deux classes pour un coenseignement.

### ***Le déroulement de la recherche***

La recherche s'inspire de la « conception continuée dans l'usage » (Goigoux, 2017), une méthodologie de recherche collaborative qui compte trois étapes : 1- la



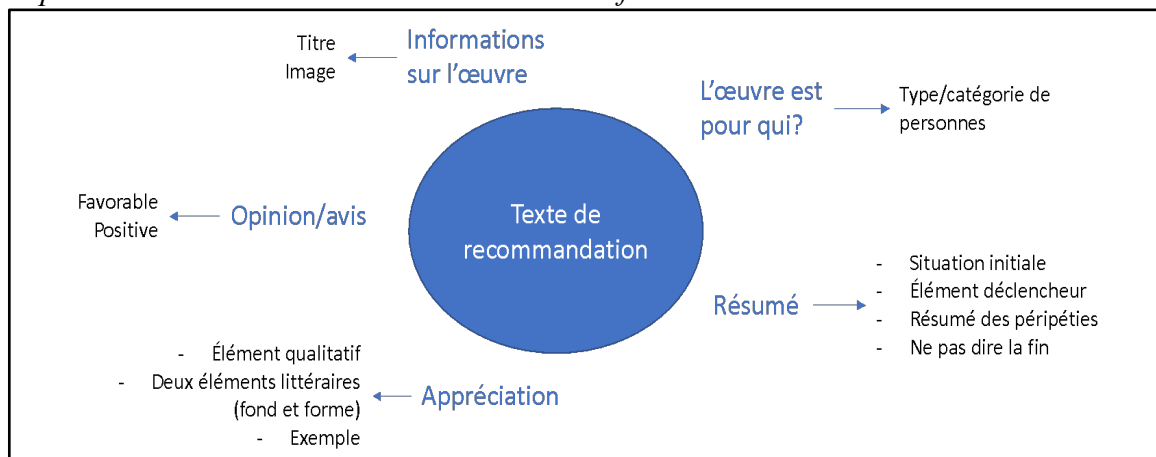
conception d'un dispositif didactique par les chercheurs; 2- des mises à l'essai par des enseignants suivies d'ajustements du dispositif à la suite de leurs suggestions; 3- l'évaluation du dispositif dans le cadre d'un protocole expérimental. Le but de cette méthodologie consiste à rendre utilisables, utiles et acceptables des dispositifs didactiques, du point de vue des enseignantes, tout en préservant leur valeur didactique. Dans le cas de ce projet, seules les deux premières étapes ont eu lieu, c'est-à-dire la conception d'une séquence didactique, sa mise en œuvre et le recueil de données servant à établir les ajustements nécessaires. Lorsque le dispositif sera stabilisé à la suite de quelques cycles de mise en œuvre et d'ajustements, une recherche de type quasi-expérimental pourra finalement mesurer ces effets sur les performances des élèves en écriture. À ce stade-ci, nous souhaitons principalement mettre au jour les caractéristiques génériques liées à la recommandation d'une œuvre narrative qui apparaissent dans les textes des élèves en français et en anglais en fin de séquence ; nous dressons ce faisant un premier portrait de leurs connaissances sur ce genre et, ainsi, nous pouvons offrir des points de repère réalistes quant à ce qu'on peut attendre de jeunes scripteurs en anglais intensif qui ont reçu un enseignement bilingue de l'écriture d'un genre.

Lors de la première étape, la chercheuse principale a choisi la démarche de conceptualisation de Barth (2013) puisqu'elle permet (1) une forme de modélisation du genre à l'étude, (2) un accès aux déjà-là des élèves relativement à ce genre et (3) un enseignement intégré de l'anglais et du français notamment par le recours à des exemples de textes en français et en anglais. Elle a proposé aux enseignantes d'intégrer cette démarche à une séquence d'enseignement de l'écriture de la recommandation d'une œuvre narrative. La chercheuse a également proposé cinq textes de recommandation de roman (trois en français, deux en anglais) pour servir de base à la conception d'un corpus d'exemples « oui » et « non » destinés aux élèves. Les enseignantes et les chercheurs ont ensuite travaillé de concert pour définir ce que constitue un texte de recommandation, s'approprier la démarche de découverte à l'aide des exemples « oui » et « non », préparer la séance d'enseignement destinée à la démarche de conceptualisation du genre, et finaliser la conception du matériel et du corpus de textes destinés aux élèves. La moitié de ce corpus était en français, l'autre en anglais. Enfin, les enseignantes et les chercheurs ont convenu que deux autres séances allaient avoir lieu pour l'écriture des textes par les élèves. Cette concertation a eu lieu lors d'une rencontre de cinq heures, deux semaines avant la mise en œuvre de la séquence en classe.

Lors de la deuxième étape, soit la mise à l'essai, trois séances de deux heures chacune ont eu lieu : la première, préparée de concert avec les chercheurs, avait comme objectif la découverte des caractéristiques essentielles du genre à l'étude. Les élèves étaient donc appelés à observer, à comparer et à analyser, tantôt en groupe-classe, tantôt en équipes, des exemples « oui » et « non », en français et en anglais, dans le but de repérer des caractéristiques essentielles du genre. Lors d'une plénière, les équipes ont partagé leurs observations. Les caractéristiques nommées ont été transcrites telles quelles au tableau par une enseignante. À partir de cette liste, les élèves, avec l'aide des enseignantes, sont parvenus à se mettre d'accord sur les caractéristiques essentielles de ce genre. Les enseignantes ont également fait quelques mises au point sur les caractéristiques en fonction des savoirs à enseigner et du métalangage à utiliser. Ce partage accompagné a permis d'élaborer un schéma, outil visant à orienter les élèves lors de leurs productions écrites. La figure suivante reproduit le schéma construit lors de cette séance :

**Figure 1**

*Reproduction du schéma élaboré en classe à la fin de la séance 1*



Les deux autres séances se sont déroulées selon les pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture des enseignantes. Elles ont été consacrées à l'écriture des textes (rédaction, rétroaction par un pair, révision et édition), en français d'abord, puis en anglais. Rappelons qu'en français, les élèves devaient recommander un film, alors qu'en anglais, il s'agissait de recommander une bande dessinée.

Les trois séances ont été réparties dans les deux premières semaines de décembre et ont été pilotées en coenseignement, c'est-à-dire que les deux groupes ont été joints et que les enseignantes ont toutes deux participé autant à l'enseignement des contenus qu'à la gestion du travail des élèves. Ainsi ce coenseignement peut-il être qualifié de bilingue : la titulaire s'est majoritairement exprimée en français et l'enseignante d'AL2, majoritairement en anglais. Il est à noter qu'il ne s'est pas agi de traduire en français ce qui se disait en anglais et vice-versa, mais plutôt d'interagir dans les deux langues. D'ailleurs, les élèves ont été invités à s'exprimer dans la langue de leur choix.

### ***La production et l'analyse des données***

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu explorer le potentiel de développement d'un dispositif didactique pour enseigner l'écriture reposant sur la démarche de conceptualisation des caractéristiques des genres (Barth 2013). Nous l'avons fait à travers la mise en œuvre d'une séquence didactique conçue à partir de cette démarche et pilotée en contexte de coenseignement bilingue. En cohérence avec l'objectif général du projet, nous l'avons abordé en adoptant une posture qualitative descriptive. Nous avons produit des données d'entretien auprès des deux enseignantes (Thibeault et Forget, à paraître), puis des films de classe (Forget et Thibeault, 2022)<sup>3</sup>. Nous avons également recueilli les textes des élèves à la suite de la mise en œuvre de la séquence, textes dont l'analyse descriptive fait l'objet du présent article.

Au terme des trois séances, les textes des élèves, dans leurs versions « brouillon » et définitives, ont été recueillis et numérisés par les enseignantes, puis transmis par courriel à la chercheuse principale. Une assistante de recherche a fait le traitement des données en nommant chacun des fichiers à l'aide d'un code, puis en appariant les textes en français et

en anglais d'un même élève. Considérant les textes manquants<sup>4</sup> ou impossibles à déchiffrer, 38 paires de textes (sur 56) ont été retenues pour l'analyse.

Pour analyser les textes des élèves, nous avons déterminé les éléments à repérer dans les productions en tenant compte de ce qui avait été ciblé comme caractéristiques essentielles en classe (voir Figure 1), et en nous inspirant des modèles génériques de la quatrième de couverture (p. 17) et de la critique de film (p. 33-34) suggérés par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). Aux fins d'analyse, nous avons constitué trois catégories : la prise de contact avec le destinataire, le résumé et l'appréciation justifiée. Les tableaux 1 et 2 les présentent. Des exemples d'analyses seront fournis dans la section 4 afin d'illustrer le travail des analystes.

**Tableau 1**

*Grille d'analyse des catégories « Prise de contact avec le destinataire » et « Résumé ».*

Prise de contact avec le destinataire			Résumé			
Aucune prise de contact avec le destinataire	Prise de contact indirecte	Prise de contact directe	Aucun	Non suspensif	Suspensif	Extraits/procédés

**Tableau 2**

*Grille d'analyse de la catégorie « Appréciation justifiée ».*

Commentaires sur le film		Appréciation justifiée				
Transcriptions	Avis 1re pers.	Avis 3e pers.	Critère de fond ou de forme	Raison (type)	Preuve/Exemple	

Deux assistantes de recherche ont été formées pour procéder aux analyses. L'une a été responsable des analyses des textes en français, l'autre de celles des textes en anglais. Elles ont ensuite interchangé leur rôle et ont repris les analyses de l'ensemble des données sans prendre connaissance de l'analyse réalisée par l'autre. Puis, elles ont comparé leur analyse afin de s'entendre. Leur double analyse, une fois consensuelle, a enfin été soumise aux cochercheurs, qui ont contrecodé 10 textes en français et 10 en anglais. L'accord interjuges s'élève à plus de 95 % en ce qui concernant les justifications et l'interpellation du lecteur. En ce qui concerne les résumés, une interprétation divergente a été repérée entre les assistantes et les cochercheurs sur ce qui constitue un résumé suspensif. Ceux-ci ont donc précisé le critère « résumé suspensif », puis ont eux-mêmes repris l'analyse de tous les textes.

### *Les limites de la recherche*

Avant de présenter des résultats, il convient de mettre en évidence certaines des limites qui sous-tendent notre recherche. D'abord, nous n'avons que deux enseignantes participantes dont les classes comptent 27 élèves chacune. Cet échantillon de convenance

est donc restreint. Aussi, pour cette première mise à l'essai, nous avons laissé les enseignantes libres de piloter les séances dédiées à l'écriture des textes à leur guise. Nous n'avons donc pas pu contrôler la prise en compte du processus d'écriture par les enseignantes auprès des élèves. Comme elles ont choisi de concentrer les efforts sur la rétroaction par les pairs, nous ne savons pas si un travail plus structuré de la planification du texte aurait pu permettre aux élèves de mobiliser encore mieux certaines caractéristiques du genre. Enfin, comme nous l'avons évoqué précédemment, la réalisation d'une étude adoptant un devis quasi-expérimental reste à venir. En ce sens, nous ne saurions prétendre l'efficacité statistique de la séquence que nous avons élaborée avec les enseignantes uniquement à partir de l'analyse descriptive des productions écrites réalisées par les élèves dans le cadre de ce projet.

Il demeure néanmoins que la description des textes produits proposée dans cet article nous permet un constat intéressant à propos des caractéristiques génériques mobilisées par élèves dans les deux langues. Nos résultats, comme nous le verrons maintenant, nous permettent ainsi d'entrevoir le potentiel d'un dispositif didactique reposant sur une démarche bilingue de conceptualisation des caractéristiques des genres en classe de langue pour soutenir les compétences scripturales des élèves.

### **Le déroulé des analyses et les résultats qui en découlent**

Dérouler les opérations d'analyse effectuées dans le cadre d'une recherche vise à donner accès au travail de l'analyste relativement à l'interprétation des catégories et des données produites, ainsi qu'aux décisions prises en cours d'analyse (Rondeau et Paillé, 2016). Cette description permet également au lectorat de juger plus facilement de la rigueur du travail et des limites qui lui sont associées (Forget, 2021). Dans ce qui suit, nous décrirons les opérations d'analyse à l'aide d'exemples tirés des données des textes en français et en anglais. Parallèlement, nous présenterons les résultats découlant de ces opérations d'analyse relativement à la présence ou à l'absence, dans les textes en français et en anglais, de procédés de prise de contact avec le lecteur, de résumés suspensifs et d'appréciations justifiées. L'analyse vise donc à décrire les textes en repérant, dans les productions écrites en français et en anglais des élèves, les caractéristiques génériques enseignées (objectif 1), puis en comparant les textes en français et en anglais (objectif 2).

#### ***Prendre contact avec le destinataire***

Comme en témoigne le schéma (voir section 3.2) élaboré par le groupe à la suite de l'observation des exemples « oui » et « non », la prise de contact avec le destinataire a été nommée par les élèves comme étant une caractéristique de ce genre. « [...] [É]tablir un contact avec le destinataire » fait d'ailleurs partie des savoirs essentiels à enseigner au primaire (MÉLS, 2009b, p. 58).

Pour mettre en relief cette caractéristique générique dans les productions écrites des élèves, l'équipe de recherche s'est d'abord entendu sur ce que voulait dire « prendre contact avec le destinataire » directement ou indirectement. Les deux exemples<sup>5</sup> suivants tirés de productions d'élèves l'illustrent :

Prise de contact directe : « Si vous aimez les film de Noël se film est parfait pour vous. » (Act1-3)

Prise de contact indirecte : « I recommend this book. From<sup>6</sup> girls. » (Tas1-20)

Dans le premier extrait, le scripteur a établi un contact explicite avec la personne qui le lit ; il l'a sollicitée en faisant usage d'une phrase qui lui fait directement référence. C'est ce que nous avons nommé une prise de contact directe. Dans le second, une telle prise de contact avec un lecteur potentiel est présente, mais évoquée en déterminant un public qui serait susceptible d'apprécier l'œuvre dont il est question dans la recommandation ; la prise de contact est donc indirecte. Partant de cette compréhension commune, les analystes ont pu repérer cette caractéristique dans la majorité des textes en français et en anglais, et arrêter la nature des prises de contact, directes ou indirectes. Les résultats de cette analyse se trouvent dans le tableau 3.

**Tableau 3**

*Résultats de l'analyse de la catégorie « Prise de contact »*

	Aucune prise de contact avec le destinataire	Prise de contact indirecte avec le destinataire	Prise de contact directe avec le destinataire
Textes en français	1	12	27
Textes en anglais	1	21	24

On note donc que, pour les textes écrits en français, les 38 élèves ont pris directement contact avec le destinataire à 27 reprises et qu'ils l'ont fait indirectement 12 fois. Un élève n'a proposé aucune référence au destinataire dans sa recommandation en français. Il convient en outre de préciser que deux élèves ont pris directement et indirectement contact avec le destinataire dans leur texte. Les résultats liés à la prise de contact avec le destinataire dans les textes anglais sont similaires à certains égards. En effet, 24 élèves ont fait usage d'une prise de contact directe, 1 élève n'a pas interpellé son destinataire. Mentionnons néanmoins que, eu égard à la prise de contact indirecte, les résultats en anglais diffèrent de ceux en français, car 9 élèves de plus, pour un total de 21, ont pris contact avec leur lecteur de cette façon. 8 élèves ont, au demeurant, recouru aux prises de contact directe et indirecte au sein d'un même texte en anglais.

### ***Résumer l'histoire sans en dévoiler la fin***

Le schéma élaboré par les élèves, à la suite de l'observation des exemples « oui » et « non », indique la présence d'un résumé comme caractéristique essentielle d'une recommandation. Il y est en outre précisé que ce résumé ne doit pas dévoiler l'intrigue et le dénouement de l'histoire. Nous avons donc retenu cet attribut dans notre analyse. Pour ce faire, nous avons discriminé les résumés non suspensifs, dévoilant la fin de l'histoire, de ceux dits suspensifs, qui ne la révèlent pas. Les deux exemples suivants tirés de productions d'élèves illustrent ces deux catégories de résumé :

Résumé non suspensif : « D'is story is about a litle smurf names Richard go the forest to pike berry and gargamel come and ne kidnap the smurf. After the great smurf sog

‘Gargamel kidnap a smurf’ and all the smurfs go save the prisoner of gargamel. But mag the great smurf save the little smurf. » (Tas1-7)

Résumé suspensif : « La petite sirène est un film qui raconte l’histoire d’une sirène qui veut aller au surface de l’eau car elle veut explorer le monde. Mais son père (le roi de la mer) l’interdit de faire ça car elle peut se faire tuer. Va-t-elle être rebelle et aller explorer ? » (Act1-38)

En s’appuyant sur ces considérations, les analystes ont pu mettre en relief cette caractéristique dans une grande partie des textes en français et en anglais. Ces résultats sont exposés dans le tableau 4.

#### Tableau 4

*Résultats de l’analyse de la catégorie « Résumé ».*

	Aucun résumé	Résumé non suspensif	Résumé suspensif
Textes en français	2	10	26
Textes en anglais	2	17	19

Ce tableau montre d’abord que, pour les textes en français et en anglais, deux élèves n’ont pas proposé de résumé. En ce qui concerne les textes en français, 10 élèves ont proposé des résumés non suspensifs, dévoilant ainsi le dénouement de l’histoire, alors que 26 en ont suggéré un suspensif. Quant aux recommandations en anglais, 17 élèves ont écrit des résumés non suspensifs, 19 autres ont proposé des résumés suspensifs. Les résumés non suspensifs sont donc plus nombreux dans les textes en anglais, tandis que le nombre de résumés suspensifs est plus élevé en français.

Constatant que 26 textes en français et 19 textes en anglais comportaient un résumé suspensif, les chercheurs ont voulu mieux connaître les procédés utilisés par les élèves pour suspendre le résumé de l’histoire. En effet, comme ces procédés n’ont pas été relevés lors de la démarche de conceptualisation, seul le fait que les résumés devaient être suspensifs ayant été nommé par les élèves, il apparaît pertinent de relever leurs procédés potentiellement issus de leur déjà-là. Pour ce faire, les analystes ont repris les textes présentant les résumés suspensifs et ont transcrit, dans le tableau d’analyse, les extraits renvoyant à des procédés suspensifs. Ce travail a dès lors permis une analyse inductive de ces procédés (Paillé et Mucchielli, 2008), qui apparaissent dans le tableau 5.

**Tableau 5***Résultats de l'analyse des procédés suspensifs.*

Procédés de suspension	Exemple	Textes en français	Textes en anglais
Recours à une phrase interrogative sans interpellation du destinataire	« Va-telle pouvoir retourner chez elle ? » (Act1-3)	23	9
Recours à une phrase interrogative avec interpellation du destinataire	« Do you think she will survive? Perhaps she will, she is strong. » (Tas1-3)	1	1
Interpellation du destinataire (sans phrase interrogative)	« Si vous voulez en savoir plus allez regarder le film ! » (Act1-35)	3	2
Recours à des points de suspension	« Plus tard, il découvrira que la maison est... vivante ! » (Act1-18)	3	0
Recours à une phrase exclamative	« This is a really story! » (Tas1-22)	1	1
Référence à un élément de l'intrigue et à la suite des événements	« Raina can't wait to be a big sister but when she finally gets Amara it wasn't what she expected. » (Tas1-30)	6	8

Les résultats de cette analyse plus fine ayant émergé de l'étape précédente montrent que, dans les résumés en français, on trouve 24 phrases de type interrogatif dont le rôle est de suspendre l'histoire ; 23 de ces phrases n'interpellent pas le destinataire, alors qu'un élève a directement posé une question à la personne qui le lit. On trouve six phrases conclusives référant à l'intrigue et renvoyant à la suite des événements. Trois élèves ont recouru à des points de suspension, une personne a interpellé son destinataire sans lui poser de question. Un élève a enfin fait usage d'une phrase exclamative.

En ce qui concerne les résumés suspensifs en anglais, rappelons d'abord qu'ils sont moins nombreux qu'en français et que, logiquement, les procédés de suspension le sont donc également. Comme en français, le procédé le plus récurrent est le recours à une phrase interrogative ; on en compte 10 au total (neuf avec interpellation du destinataire, une sans une telle interpellation). Dans les résumés anglais, on trouve huit phrases de conclusion référant à l'intrigue et à la suite des événements. Deux élèves ont fait usage d'une interpellation directe du destinataire sans lui poser de question, un élève a utilisé une phrase exclamative. Aucun élève n'a recouru aux points de suspension pour suspendre l'histoire en anglais.

### *Justifier son appréciation*

« Apprécier des œuvres littéraires » (MEQ, 2001) constitue l'une des quatre compétences disciplinaires à développer en français langue d'enseignement dès la première année du primaire. Cette compétence « apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes [notamment en lecture], que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit » (p. 73). Dans le programme, on indique également qu'« [à] la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. [...] Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents » (p. 85).

Le schéma (voir section 3.2) élaboré par les groupes indique la présence d'appréciations comme caractéristique du genre. Notons que les caractéristiques « éléments littéraires de forme et de fond<sup>7</sup> », ainsi que « exemple » sont des caractéristiques qui ont été ajoutées par les enseignantes. Ces caractéristiques ne se trouvant donc pas (ou pas explicitement) dans les exemples « oui » observés par les élèves, nous avons donc voulu établir comment ces derniers avaient mobilisé cette caractéristique lors de la production de leurs textes.

Pour analyser les textes des élèves, l'équipe de recherche a d'abord convenu de ce que constituait une appréciation justifiée dans le cadre de cette recherche : l'élève donne son avis à partir d'un critère, il donne ensuite la raison de cet avis et fournit un exemple qui l'appuie. Les chercheurs ont ensuite déterminé ce qui délimitait, sur le plan textuel, les appréciations justifiées à partir d'une dizaine de copies d'élèves. L'exemple suivant l'illustre :

Appréciation justifiée : « *J'ai aimé Enola Holmes* **car** elle était courageuse et intelligente. Comme quand elle était tranquille dans sa cabane du train et un gard est arrivé dans sa cabane mais il se faisait pour chassé par un gars qui voulait le tuer. Elle l'a donc aidé à s'enfuir et elle a sauter du train avec lui pour s'échapper du méchant. » (Act1-26)

Dans cet extrait, on trouve d'abord le critère choisi par l'élève, ici le personnage (*J'ai aimé Enola holmes*). L'élève formule son commentaire en utilisant la première personne grammaticale (*J'*). Notons qu'il aurait pu tout autant choisir la troisième personne grammaticale. On y trouve ensuite un connecteur (**car**) de type causal qui introduit la raison (elle était courageuse et intelligente), suivi de la preuve (Comme quand elle était tranquille dans sa cabane du train et un gard est arrivé dans sa cabane mais il se faisait pour chassé par un gars qui voulait le tuer. Elle l'a donc aidé à s'enfuir et elle a sauter du train avec lui pour s'échapper du méchant.). La présence de tous ces éléments indique une appréciation justifiée complète.

L'exemple suivant illustre une appréciation incomplète dans le cadre de cette recherche :

Appréciation incomplète: « *And the images is very good. They are full of color.* » (Tas1-17)

Dans cet extrait, on repère le critère choisi par l'élève, ici les images (*And the images is very good*), dont il parle en employant la troisième personne grammaticale. Notons qu'il



aurait pu utiliser la première personne. L'élève fournit ensuite la raison pour laquelle il affirme que les images sont bonnes (*They are full of color*). Cependant, il n'a pas appuyé cette raison sur un exemple de la bande dessinée recommandée. Quant à la présence d'un connecteur de type causal, on peut vraisemblablement le considérer ici comme étant sous-entendu (**because**). Cet exercice a servi à l'équipe d'analystes à s'entendre sur ce que constituent le critère, la raison et la preuve dans une appréciation donnée.

Les analystes ont ainsi repéré les séquences justificatives dans tous les textes en français et en anglais, elles les ont retranscrites dans la première colonne du tableau 2 et en ont analysé le contenu. D'entrée de jeu, quatre textes en français et deux en anglais ne comportaient aucune appréciation, ne présentant qu'un résumé de l'œuvre choisie. Pour l'ensemble des appréciations repérées dans tous les autres textes, les analystes ont indiqué si la justification était formulée à la première ou à la troisième personne, et en ont relevé le critère. Nous avons également voulu relever la nature du critère au cœur de l'appréciation. Plus particulièrement, pour chaque séquence d'appréciation justifiée, nous avons déterminé si elle portait sur un critère relatif au fond (p. ex., l'intrigue, les personnages) ou à la forme (p. ex., la longueur du film, la qualité des illustrations de la bande dessinée). Ces résultats se trouvent dans le tableau 6 :

**Tableau 6**

*Résultats de l'analyse des appréciations.*

	1 <sup>re</sup> personne	3 <sup>e</sup> personne	Critère lié au fond	Critère lié à la forme
Textes en français	55	27	53	29
Textes en anglais	59	36	52	43

Eu égard au recours à certaines personnes grammaticales, en français et en anglais, on note qu'on trouve surtout la première personne grammaticale ; en français, cette personne se trouve dans 55 justifications, alors qu'elle est présente dans 59 justifications issues des textes en anglais. 27 des justifications en français ont été rédigées exclusivement à la troisième personne grammaticale ; cette caractéristique a été trouvée dans 36 justifications anglaises. Quant à la nature des critères convoqués, les résultats illustrés dans ce tableau nous montrent que les élèves, en français, se centrent particulièrement sur le fond pour justifier leurs appréciations, 53 justifications étant de ce type. Du côté de la forme, on note un nombre de justifications plus bas, 29. Dans les textes en anglais, le nombre de justifications sur le fond et la forme sont similaires ; 52 portent sur le fond, alors que 43 portent sur la forme. Il convient néanmoins de rappeler que le texte des élèves en anglais devait porter sur une bande dessinée et qu'il est possible que ce médium se soit plus facilement prêté à des appréciations relatives à la forme.

En ce qui concerne les compositions textuelles des appréciations, nous les avons séparées en trois catégories : les appréciations étant dotées uniquement d'un critère, celles qui sont dotées d'un critère accompagné d'une raison, et celles qui présentent un critère, une raison et une preuve (un exemple tiré de l'œuvre, tel que demandé par les enseignantes). Le tableau 7 présente ces résultats :

**Tableau 7***Résultats de l'analyse de la composition des appréciations*

	Critère	Critère et raison	Critère, raison et preuve	Total de justifications
Textes en français	24	33	25	82
Textes en anglais	21	60	14	95

Le premier fait saillant de ce tableau est en lien avec le nombre total de justifications. En effet, nos 38 scripteurs ont produit en moyenne 2,1 appréciations justifiées dans leur texte en français et 2,5 appréciations justifiées en anglais. Étant donné que l'anglais est leur L2, ce résultat demeure surprenant. Un regard plus pointu sur les résultats nous permet de relever que les justifications complètes — celles dotées d'un critère, d'une raison et d'une preuve — sont au nombre de 25 en français et de 14 en anglais. Nombreuses dans les textes anglais, avec 60 occurrences, les justifications composées d'un critère et d'une raison sont moins présentes en français ; on n'en trouve que 33. Enfin, en français, 24 des justifications ne renferment que le critère, ce type de justifications apparaissant à 21 reprises dans les textes écrits en anglais.

### **Recommander une œuvre narrative : un genre à la portée des élèves**

Dans le cadre de cette première phase de recherche, l'une des questions portait sur les caractéristiques du genre de la recommandation d'une œuvre narrative pouvant potentiellement se trouver dans des productions en français et en anglais d'élèves de sixième primaire à la suite de la mise en œuvre d'une séquence didactique reposant sur une démarche de conceptualisation du genre en contexte de coenseignement bilingue. Pour répondre à cette question, nous nous sommes servi des productions écrites des élèves en français et en anglais afin d'y repérer les caractéristiques génériques enseignées (objectif 1) et de comparer les caractéristiques génériques repérées dans les productions en français et en anglais (objectif 2). Le présent article nous permet de tirer quelques constats encourageants, d'émettre certaines propositions explicatives et de soulever des questions que nous pourrions éclairer dans le prochain cycle de mise en œuvre et d'ajustement du dispositif.

Globalement, nous constatons que pour ces élèves, recommander une œuvre narrative est un genre dont ils ont compris l'intention, en témoignent leurs textes ; ils sont pour la plupart en mesure de rendre cette intention palpable à travers des textes dont on peut globalement reconnaître les caractéristiques essentielles du genre. En effet, la majorité des textes, malgré certaines maladresses, présentent des éléments de l'histoire et offrent une appréciation personnelle de la qualité ou de l'intérêt de l'œuvre. On y spécifie le public visé qu'on incite à agir par divers procédés langagiers, même si certains écarts entre les productions en français et en anglais ont été observés.

Plus précisément, les élèves prennent contact directement avec leur destinataire ou évoquent le public cible (prise de contact indirecte) dans leurs textes de recommandation. Si cette prise de contact apparaît dans la plupart des textes seulement au début des textes, quelques élèves ont su maintenir ce contact en interpellant ou en évoquant le public visé à

d'autres endroits du texte, notamment dans certains résumés suspensifs ou en fin de texte. Ce constat fait écho à celui de Masseron (2013) à propos de cette connivence que l'élève doit savoir établir avec son lectorat. De notre point de vue, la présence de ces procédés de prise de contact dans les textes repose vraisemblablement sur la capacité des élèves à mobiliser cette caractéristique du genre, puis à l'actualiser en situation d'écriture en français et en anglais.

En outre, la production d'un résumé s'est s'avérée plus difficile pour les élèves. Bien que la moitié des textes en anglais et les deux tiers des textes en français présentent différents procédés de suspension des résumés de l'œuvre, on doit noter un besoin d'apprentissage relatif à cette caractéristique dans la mesure où plusieurs élèves ont produit des résumés complets de l'œuvre, surtout dans les productions en anglais. Il serait probablement profitable de focaliser davantage sur les caractéristiques de ce type de résumé et ses procédés suspensifs lors de la démarche de conceptualisation des caractéristiques génériques. Le modèle de la séquence didactique de Dolz, Schneuwly et de Pietro (1998), qui comporte une production initiale pouvant servir à identifier les besoins d'apprentissage des élèves, nous inspire afin d'ajuster notre dispositif. Chose certaine, une attention plus grande sera portée aux caractéristiques du résumé suspensif enchâssé dans le genre de la recommandation d'une œuvre narrative dans sa prochaine version.

Aussi, lorsque les élèves partagent leur appréciation de l'œuvre qu'ils souhaitent recommander, ils emploient la première personne grammaticale deux fois plus souvent qu'ils n'emploient la troisième personne. La recommandation d'une œuvre narrative amène les élèves à dire ce qu'ils pensent de l'œuvre, ce qu'elle évoque pour eux, et pour quelles raisons ils l'ont aimée et la recommandent. C'est donc leur point de vue personnel qui est sollicité, ce qui pourrait expliquer la prépondérance de la première personne grammaticale. Nous pensons que la proximité de leur destinataire a peut-être pu jouer sur cette prise en charge énonciative qui n'est pas si répandue dans les textes authentiques (les exemples « oui »).

Ils ont également utilisé, pour la très grande majorité, des critères de forme et de fond pour souligner ce qu'ils jugeaient être les qualités de l'œuvre comme on en trouve d'ailleurs dans les exemples « oui ». Sur ce point, les élèves ont montré qu'ils savent utiliser ces critères pour parler de l'œuvre (image, personnages, suspens, etc.), ce que Masseron (2013) avait soulevé comme un défi dans son étude de textes d'élèves de 15 ans. Toutefois, seuls le quart des textes en français et le sixième des textes en anglais présentent des exemples tirés des œuvres pour appuyer leurs appréciations alors que les enseignantes avaient demandé aux élèves d'inclure de tels exemples dans leurs textes. Si ce constat montre un écart important entre les productions des élèves et les consignes d'écriture formulées par les enseignantes, nous posons l'hypothèse voulant que les élèves aient peut-être considéré les textes « oui » du corpus comme étant plus représentatifs du genre que ce que les consignes d'écriture leur demandaient. En effet, dans les textes authentiques « oui », peu d'extraits des œuvres sont utilisés pour justifier les qualités de l'œuvre recommandée. Ainsi, il n'est peut-être pas faux de penser que les élèves s'appuient sur leurs déjà-là, dont il faut tenir compte, comme l'ont suggéré Bourhis, Frossard et Panchout (2017) et Pacheco-Costa et Guzman-Simón (2020). Nous suggérons également, pour une prochaine version du dispositif, que les consignes d'écriture tiennent mieux compte des caractéristiques des genres observables dans des textes authentiques.

Somme toute, l'analyse des textes produits par les élèves en français comme en anglais nous mène à penser que le recours à des exemples « oui » et « non » a peut-être fourni des modèles de textes qui ont soutenu les élèves dans leur compréhension du genre. En effet, les élèves, de manière générale, ont bel et bien eu recours aux caractéristiques du genre. Est-ce grâce au fait que cette connaissance du genre a été construite à l'aide de l'observation et de la comparaison d'exemples « oui » et « non », lors de la production de leurs textes? Cette analyse nous encourage à poursuivre le développement de notre dispositif didactique reposant sur la démarche de conceptualisation (Barth, 2013) pour l'enseignement des genres. Cette démarche offre une forme de modélisation du genre et donne accès aux « déjà-là » des élèves, comme l'ont recommandé Rose et Martin (2012), Bourhis, Frossard et Panchout (2017) ou Roubaud et Romain (2018). En ce qui concerne les apports d'une telle démarche en contexte bilingue, il semble que les élèves de cette étude aient été en mesure de mobiliser les caractéristiques génériques en situation d'écriture dans les deux langues, ce qui nous incite à poursuivre des recherches sur cette question. Ainsi, dans la foulée des travaux de Horst, White et Bell (2010) et ceux de Mainella (2012), nous sommes d'avis que la didactique intégrée des langues (Candelier et coll., 2012) mérite que l'on s'y attarde. Dans une prochaine étape du projet comportant une seconde mise à l'essai, il deviendra pertinent d'évaluer l'effet de la démarche de conceptualisation sur les connaissances construites et sur leur mobilisation dans les productions écrites par rapport à d'autres dispositifs d'enseignement qui modélisent les genres. L'évaluation de l'efficacité de cette démarche en contexte d'enseignement bilingue pourrait aussi permettre de mieux connaître la mesure de ses bénéfices sur les transferts interlinguistiques qu'elle rend possibles et sur les compétences scripturales des élèves en français et en anglais.

La correspondance devrait être adressée à Marie-Hélène Forget.  
Courriel : marie-helene.forget@uqtr.ca

### Notes

---

<sup>1</sup> Le programme de français présente des regroupements de textes, c'est-à-dire des ensembles ayant la même séquence dominante (texte argumentatif, descriptif, narratif) ou la même intention de communication (informer, argumenter, raconter) alors que l'approche par genres s'intéresse à des « Ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes » (Chartrand et al., 2015, p. 9) que l'on reconnaît (le conte, la légende, le mythe, l'article de journal...).

<sup>2</sup> La grammaire de la phrase, comme son nom l'indique, sert à l'étude des phrases et des unités qui les composent (les fonctions grammaticales, les groupes syntaxiques, etc.). Dans notre recherche, c'est sur la grammaire du texte que nous nous penchons.

<sup>3</sup> Les trois séances ont été vidéocaptées, et des entretiens d'une heure ont été menés auprès de chacune des enseignantes à la suite de la mise à l'essai du dispositif. Ces données ne sont pas traitées dans le présent article. Elles ont fait l'objet d'une analyse dont les résultats sont présentés dans les deux articles cités dans le texte.

<sup>4</sup> Les textes ayant été recueillis par les enseignantes à la suite de la fermeture de leur classe en raison d'une éclosion de COVID-19, plusieurs textes ont été perdus, des élèves les ayant apportés à la maison.

<sup>5</sup> Les extraits ont été retranscrits à l'identique.

<sup>6</sup> En prenant en compte le contexte énonciatif et d'apprentissage, il est plausible de penser que le mot « From » a été utilisé à la place de « For ».

<sup>7</sup> Voici des éléments littéraires de forme (images, son, couleur) et de fond (personnage, intrigue, univers, etc.).

### Références

- Adam, J. M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques* 111-112, 7-38.
- Adam, J.-M. (2017). *Les textes : types et prototypes*. Armand-Colin.
- Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2-16. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p2>
- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 278-292. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr>
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2012). Le détour par d'autres langues : démarche réflexive utile pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation? Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 193-228). L'Harmattan.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2020, 4 novembre). *Apprendre hier et aujourd'hui. Objet plus que jamais prioritaire pour la recherche en sciences de l'éducation* [présentation d'une conférencière invitée]. ISP, Faculté d'éducation. [https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/8606/files/2020/11/LECON-DOCTORALE\\_B-M.BARTH\\_4\\_11\\_20.pdf](https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/8606/files/2020/11/LECON-DOCTORALE_B-M.BARTH_4_11_20.pdf)
- Bawarshi, A. (2016). Beyond the genre fixation: A translingual perspective on genre. *College English*, 78(3), 243-249.
- Bourhis, V., Frossard, D. et Panchout, M. (2017). Le modèle didactique du genre à l'épreuve de la classe. *Pratiques*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/>
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia*, 1, 15-19.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19 (1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2019). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE*. Gouvernement du Canada.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. Dans M.-H. Long et C.-J. Doughty (dir.), *The Handbook of language teaching* (p. 161-181). Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- de Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J., Schneuwly, B. et de Pietro, J.-F. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Forget, M.-H. (2017). Tactiques d'élaboration de justifications écrites d'élèves du secondaire. *Les Cahiers Théodile*, 24, 41-60.
- Forget, M.-H. (2021). Apprendre à décrire ses méthodes pour justifier ses résultats. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (dir.) *(Se) Former « à » et « par » l'écriture du qualitatif* (p. 85-117). Les Presses de l'Université Laval.
- Forget, M.-H. et Thibeault, J. (2022). Regard sur la mise en œuvre effective d'un dispositif de médiation sociocognitive pour enseigner les genres au primaire 3e cycle. *Didactique*, 3(2), 71-102. <https://doi.org/10.37571/2022.0203>
- Galante, A. (2021). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi-experiment in an English language program. *Applied Linguistics*. <http://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11 (3), 135-142.
- Golder, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46 (1-2), 99-112.
- Gombert, A. (1998). *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils ? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse défendue* [thèse de doctorat inédite] Université de Provence.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Waurin Ponds.
- Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.  
<https://doi.org/10.1177%2F1367006910367848>
- Hétu, M. (2016). Apprentissage ou imitation ? *Pédagogie collégiale*, 29 (4), 16-23.
- Huang, Y. et Zhang, L.J. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364.  
<https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Mainella, M. (2012). *Pedagogical implications of cross-linguistic awareness-raising: An exploratory study* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Concordia, Montréal, Canada.
- Masseron, C. (2003). Conseiller un film d'horreur... justifications et jugements de valeur dans quelques copies de secondes. *Pratiques*, 117-118, 219-240.
- Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. *Le français aujourd'hui*, 212, 39-49.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008b). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009a). *La progression des apprentissages au primaire : Anglais, langue seconde*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009b). *La progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012a). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012b). *L'anglais intensif : ce que dit la recherche*. Gouvernement du Québec.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=2007>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *L'anglais intensif au troisième cycle du primaire. Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *La collaboration entre le titulaire et l'enseignant d'anglais, langue seconde, dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-collab-enseig-ALS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-collab-enseig-ALS.pdf)
- Pacheco-Costa, A. et Guzman-Simón. (2020). Developing multimodal narrative genres in childhood: an analysis of pupils' written texts based on systemic functional linguistics theory. *Education sciences*, 10 (342).  
<http://dx.doi.org/10.3390/educsci10110342>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35 (1), 4-28.
- Rose, D. et Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Roubaud, M.-N. et Romain, C. (2018). Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation. *Verbum*, XL (1), 103-131. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01979966>
- Thibeault, J. et Forget, M-H. (à paraître). Perspectives d'un tandem d'enseignantes intégrant l'écriture de genres textuels en français et en anglais au primaire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Uzun, K. et Topkaya, E. Z. (2020). The effects of genre-based instruction and genre-focused feedback on L2 writing performance. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 438-461. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1661317>
- Wokush, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, 12-14.
- Yusuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>