



# Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche en lecture-écriture

Catherine **Turcotte**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-Hélène **Giguère**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-Pier **Godin**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Appropriation of Knowledge and Practices by Teachers  
in a Reading-writing Research Project

doi: 10.18162/fp.2022.778

## Résumé

L'enseignement de la lecture et de l'écriture de textes informatifs s'avère complexe au primaire, en raison d'un manque de connaissances sur les caractéristiques de ces textes et sur leur didactique. Une recherche-action-formation a été réalisée avec 11 enseignants (4e à la 6e année) afin de soutenir leur appropriation de savoirs et de pratiques liés à ce genre de texte. Des données venant d'entrevues individuelles mettent en lumière les savoirs spécifiques sur ces textes, de même que les nouvelles pratiques d'enseignement et d'articulation lecture-écriture développées pendant le projet. Cet article apporte un éclairage sur les conditions permettant le développement professionnel en didactique du français.

### Mots-clés

Texte informatif, recherche-action-formation, développement professionnel, lecture, écriture.

### Abstract

Teaching how to read and write informational texts is complex in primary school due to a lack of knowledge about the characteristics of these texts and their didactic. An action-formation research was carried out with 11 teachers (Grades 4–6) in order to support their appropriation of knowledge and practices on informative texts. Data from individual interviews highlight the specific knowledge about these texts, as well as the new teaching practices and the articulation of reading and writing developed during the project. This article sheds light on the conditions for professional development in teaching reading and writing.

### Keywords

Informative text, action-research-training, professional development, reading, writing.

Les enseignants du primaire doivent détenir des savoirs spécifiques sur les genres de textes et sur leur enseignement, qui se distinguent substantiellement du savoir commun entourant la langue orale ou écrite détenu par tout autre adulte (McElhone et al., 2017; Phelps, 2009). En effet, les genres de textes se caractérisent par une structure discursive dominante, des choix énonciatifs et linguistiques ainsi qu'un contenu (De Croix et al., 2017). Ils permettent de regrouper une grande diversité de textes en fonction de ces caractéristiques. En ce sens, ils constituent des outils culturels et didactiques (Dolz et al., 2011). L'enseignement de la compréhension de l'écrit doit donc tenir compte de ces caractéristiques (Catts, 2022) et ceci s'avère particulièrement important pour les textes informatifs, qui sont complexes à comprendre et à enseigner (Kim et Petscher, 2021).

D'ailleurs, l'omniprésence des textes informatifs dans la vie quotidienne et à l'école trouve peu d'écho dans les pratiques d'enseignement au primaire (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016; Dionne, 2015; Duke, 2000; Jeong et al., 2010; Dreher et Kletzien, 2016; Martel et al., 2012; Renaud, 2020; Reutzel et al., 2016; Schillings et al., 2017). Ainsi, bien que les élèves côtoient ces textes régulièrement, les enseignants sont souvent incertains de ce qu'ils doivent enseigner à leur endroit (Hall et al., 2005; Reutzel et al., 2016), trouvent que leurs caractéristiques sont ambiguës et leur dédient peu de temps d'enseignement (Ness, 2011; Schillings et al., 2017). Renaud (2020) indique d'ailleurs que ces textes « souffrent d'un déficit d'enseignement et d'un manque d'outils didactiques. ». En comparaison avec le genre narratif, les enseignants ont ainsi tendance à sous-utiliser les textes informatifs et même à les sous-exposer dans leur bibliothèque de classe (Jeong et al.,

2010 ; MacKay et al., 2020). En somme, bien que lire et écrire ces textes nécessite des connaissances spécifiques, l'enseignement leur étant consacré est plutôt rare ou incomplet (Meyer et Ray, 2017).

À ce sujet, une formation initiale des maîtres de grande qualité se situe ainsi au cœur de la réussite scolaire en lecture et en écriture puisque des savoirs approfondis sur l'oral et l'écrit sont liés aux pratiques d'enseignement les plus adéquates, en plus de susciter les progrès les plus significatifs chez les élèves (Duke, 2021; Piasta et al., 2020). Or, des recherches traitant de la complexité de l'enseignement de l'écrit mettent aussi en lumière la nécessité de poursuivre la formation des enseignants au-delà de celle initiale (Chiss et al., 2015; Goigoux et al., 2021; Laroui, 2011; Penneman, 2020; Richard et al., 2017; Simard et al., 2019).

Les résultats venant de diverses études évoquent d'ailleurs des conditions optimisant la formation continue chez les enseignants. Celle-ci doit être abordée comme un processus d'apprentissage continu et collaboratif, plutôt qu'adopter la forme de formations ponctuelles et fragmentées (Richard et al., 2017). Elle devrait traiter des contenus, mais aussi de la manière de les enseigner (Bucheton et Soulé, 2009; Penneman, 2020). Les objectifs de cette formation doivent cibler l'apprentissage des élèves et pour y parvenir, les enseignants doivent être soutenus par des leaders pédagogiques reconnus pour leur expertise (Darling-Hammond et al., 2009; Richard et al., 2017). Cet accompagnement devrait se traduire par une aide à la planification et au pilotage des actions (Bélanger et al., 2012).

Plus spécifiquement en lecture et en écriture, les enseignants doivent contribuer à la création et à l'analyse de situations expérimentées (Pella, 2011). L'engagement dans un tel processus est possible si les activités proposées ont le potentiel de faciliter le travail en classe (Giguère, 2020) et incitent à recourir à des outils didactiques (Goigoux, 2007).

Ces conditions proviennent d'une recension de divers travaux, mais n'apparaissent pas ensemble dans une étude, c'est-à-dire de façon rassemblée ou coordonnée. Ainsi, une fois la plupart de ces conditions réunies, qu'en retireraient les enseignants en matière de savoirs et de pratiques ?

Cette recherche-action-formation s'intéresse à cette question en se centrant sur deux axes : celui entourant la formation continue évoqué plus haut et celui sur l'enseignement du texte informatif. Alors que des données d'élèves participants ont déjà été publiées (Turcotte et al., 2018; Turcotte et Caron, 2020), cet article présente les données d'entretien provenant des enseignants.

## **Cadre conceptuel**

### ***Les caractéristiques du texte informatif***

L'étude des caractéristiques du texte informatif se centre surtout sur la macrostructure du texte. Dans le modèle de Kintsch (2013), la macrostructure comprend les genres et les thèmes, les structures textuelles, les idées principales des paragraphes, mais aussi les marqueurs de relation qui explicitent les relations entre les idées (Meyer et al., 2018). Plus précisément, les textes informatifs organisent les idées selon des structures stables et récurrentes présentées dans la typologie de Meyer (1975) : la description, la comparaison, le lien cause-effet, le lien problème-solution et la séquence. Les élèves qui maîtrisent les composantes de la macrostructure comprennent ainsi davantage comment l'information

est organisée (Dymock, 2005; Hebert et al., 2016). En écriture, ces mêmes élèves produisent des paragraphes plus riches et cohérents (Graham et al., 2012; Meyer et Ray, 2017). Puisque cette maîtrise de la macrostructure ne survient pas de façon intuitive (Colognesi et Lucchini, 2016), un enseignement des caractéristiques des textes informatifs doit être planifié (Pyle et al., 2017). Le modèle de Kintsch (2013) et la typologie de Meyer (1975) présentent donc des composantes qui se situent au cœur de l'enseignement du texte informatif.

### ***L'enseignement des textes informatifs***

Cet enseignement gagne à articuler la lecture et l'écriture ainsi qu'à proposer aux élèves des textes modèles afin de s'en inspirer pour reproduire leurs spécificités dans leurs productions écrites (Shanahan, 2014). Il ne s'agit pas d'une simple immersion à travers des textes modèles, mais d'un guidage et d'une prise de conscience des caractéristiques importantes propres à un genre ou à une structure, desquelles s'inspirer (Colognesi et Luchini, 2018). Or, Doubet et Southall (2018) ont découvert que si les enseignants trouvent important de faire des liens entre la lecture et l'écriture, ils y parviennent difficilement sans formation spécifique et sans soutien d'un expert à long terme. Ceci ramène donc la question de la formation.

L'étude des savoirs des enseignants et de leurs pratiques peut s'attacher à la didactique du français langue première, laquelle s'intéresse aux savoirs disciplinaires issus de la linguistique ou de la littérature et à leur interaction avec l'enseignant et avec les élèves (Gauvin et Boivin, 2012). Dans le cadre de ce projet, les savoirs ciblés sont issus du modèle de Kintsch (2013) et de Meyer (1975). Le triangle didactique, qui comprend les savoirs, l'enseignant et les élèves, permet d'étudier le développement des savoirs issus de modèles par les enseignants, ainsi que les pratiques d'enseignement mises en œuvre afin que les élèves se les approprient à leur tour (Simard et al., 2019).

À partir de ces intérêts, un projet de recherche-action-formation a donc été mené afin de tenter de répondre entre autres aux questions suivantes : quels savoirs sur les textes informatifs les enseignants rapportent-ils avoir développés dans un projet qui rassemble des conditions de formation dites « optimales » dans la littérature scientifique ? Quelles pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture disent-ils avoir développées ?

## **Méthodologie de la recherche**

La recherche-action-formation a été conçue afin de répondre aux questions des praticiens confrontés aux incertitudes de l'action (Charlier, 2005). Dans ce type de projet, les enseignants sont témoins du travail effectué par le chercheur, aussi formateur, dans la perspective d'explorer son action de formation tout au long de la démarche (Prud'homme et al., 2011). Il s'agit donc de créer le lien entre les théories de l'enseignement, celles de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement en mettant à l'essai des dispositifs didactiques en classe. Cet article présente les données recueillies auprès des enseignants à l'aide d'entretiens.

## ***Participants***

Cette étude comprenait 11 enseignants ayant entre 10 et 18 ans d'expérience en enseignement auprès des élèves de 9 à 12 ans dans des écoles situées en banlieue de Montréal. Le tableau 1 présente les participants répartis selon les trois niveaux d'enseignement.

**Tableau 1**

*Participant·es et participant·s au projet selon le niveau d'enseignement*

<b>Écoles</b>	<b>4<sup>e</sup> année</b>	<b>5<sup>e</sup> année</b>	<b>6<sup>e</sup> année</b>
1	Josée	Jacinthe	Évelyne
2	Paula	Patricia	Sébastien
3	Lucie	Anne	Philippe
4	Nadia	Jennifer	

## ***Procédure***

Pour mener une recherche-action, Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) proposent six étapes. La définition des besoins prioritaires (étape 1) et l'identification de l'objectif (étape 2) ont émergé de questionnements venant d'enseignants, recueillis par trois conseillères pédagogiques et deux chercheuses. Ces dernières ont été rejointes par deux bibliothécaires scolaires détenant une expertise sur ces textes et leurs supports écrits. Cette équipe a planifié des actions (étape 3), en débutant par une revue de littérature scientifique sur l'axe de l'enseignement des textes informatifs et sur l'axe de la formation continue, afin de développer un dispositif. Une première version du dispositif (toujours étape 3) a été créée et expérimentée lors d'une première année d'expérimentation. Des entretiens ont été menés auprès d'enseignants réunis en sous-groupes correspondant à leur degré scolaire à la fin de cette même année. Ces données ont permis de réajuster le dispositif et le soutien offert. À cette étape, les enseignants ont évoqué le besoin de recevoir de l'accompagnement et des formations additionnels pour l'an 2. Ceci a contribué à la bonification en cours de projet (étape 4) grâce aux données recueillies auprès des participants (étape 5). La diffusion des résultats (étape 6) prend forme en partie dans cet article.

## ***Formations des enseignants pendant deux ans et accompagnements en classe***

Lors de la première année, cinq journées de formation ont été planifiées, abordant la formation comme un processus continu (Richard et al., 2017). Des savoirs provenant des écrits de Kintsch (2013) et Meyer (1975) étaient présentés, en plus d'idées de transpositions et d'applications en classe (Bucheton et Soulé, 2009). Ces formations, réparties entre septembre 2017 et mars 2018, ont touché aux caractéristiques et structures des textes informatifs, aux idées principales et aux marqueurs de relation, puis à l'articulation de la lecture et de l'écriture (Hebert et al., 2016; Colognesi et Lucchini, 2016; Pyle et al., 2017; Shanahan, 2014). Un document était remis aux enseignants à chaque rencontre afin qu'ils conservent des traces écrites des contenus, des idées de planification et de pilotage d'activités (Bélanger et al., 2012). Les chercheuses et conseillères pédagogiques offraient alors du soutien individuel en

classe entre chaque formation (Bélanger et al., 2012). De plus, lors des formations, les enseignants partageaient la façon dont elles avaient vécu les activités dans leur classe et ce qu'elles avaient retenu ou compris des contenus, en suggérant des ajustements. Cela permettait de réviser et de bonifier les activités (Pella, 2011) ou de revenir sur certains savoirs.

Lors de la deuxième année du projet, les enseignants ont approfondi les savoirs et les pratiques développées et discutées. À leur demande, cinq journées de formation, réparties entre septembre 2018 et avril 2019, ont été maintenues, de même que le soutien direct en classe.

### ***Instruments***

Selon Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel semi-structuré représente un instrument de choix pour recueillir la compréhension d'une expérience d'un participant ou son point de vue à cet égard, en vue de rendre cette compréhension explicite, de la comprendre en profondeur ou d'en apprendre davantage sur un objet donné. En fin de projet, ces entretiens ont donc recueilli des données sur les savoirs et les pratiques développés. Le guide d'entretien comprend des questions selon un ordre préalablement établi, mais n'est pas immuable, en ce sens que chaque entretien pouvait se dérouler selon une dynamique unique (Ruquoy, 1995). L'entretien enregistré en mode audio durait environ 30 minutes. Il comprenait une phase d'accueil et d'introduction afin d'expliquer le but de l'entretien. Ensuite, l'entretien comprenait quatre questions courtes accompagnées de relances, utiles pour l'intervieweur afin de susciter un approfondissement, au besoin. Parmi ces questions, une question introductive visait à amorcer l'échange. Les deux questions suivantes représentaient le cœur de l'entretien, en se centrant sur les savoirs et les pratiques développées. Une dernière question visait enfin à terminer de recueillir les impressions et à s'assurer que la personne interviewée puisse conclure l'entretien sans oublier un aspect lui étant important (voir annexe A).

### ***Analyses***

Afin de rendre les données compréhensibles et susceptibles d'apporter des réponses aux questions, l'analyse de contenu a été utilisée à partir de la retranscription verbatim des entretiens. Un premier codage ouvert a été mené sur les verbatims transcrits, en identifiant les savoirs liés aux textes informatifs. Ainsi, à cette étape, des extraits se voyaient attribuer des étiquettes liées aux modèles de Kintsch (2013) et de Meyer (1975), à l'aide d'un logiciel de traitement de textes. Certains codes traitaient de concepts plus génériques (par exemple, les textes informatifs), puisque les participants ne précisaient pas des objets spécifiques, alors que d'autres étaient beaucoup plus précis (par exemple, les marqueurs de relation). Ensuite, ces extraits ont fait l'objet d'un second codage afin de former des catégories. Lors de cette deuxième étape, une première catégorie relative aux savoirs développés par les enseignants a réuni des extraits. Dans cette catégorie, l'enseignement est moins directement abordé ou demeure secondaire. Une deuxième catégorie relative aux pratiques d'enseignement a ensuite réuni plusieurs extraits.

Cette première tentative d'organisation des données a donné à voir que cette catégorie « pratiques d'enseignement » pouvait se diviser à nouveau afin de préciser les deux catégories suivantes : les pratiques d'enseignement du texte informatif et l'articulation de la lecture et de l'écriture de ces textes. Cette façon de procéder, ponctuée d'allers-retours, s'est révélée utile pour clarifier et synthétiser les catégories.

Ce travail a d'abord été réalisé par la chercheuse principale. Une seconde chercheuse dans le domaine de la littérature a procédé également à l'analyse après avoir révisé un verbatim complet d'un participant de façon accompagnée par la chercheuse principale afin de comprendre la procédure de codage. Les dix autres verbatims ont ainsi subi un deuxième codage de la part de cette deuxième chercheuse. Cette procédure contribue à la triangulation des données (Mukamurera et al., 2006). De plus, à la fin de cette étape, les deux chercheuses ont comparé leurs grilles afin de confronter les significations dégagées. Plus de 80% des codes concordaient entre les analyses des deux chercheuses. Pour les codes divergents, les chercheuses discutaient de leur analyse pour en venir à un consensus.

## Résultats

Les données venant des entretiens ont été recueillies lors de la deuxième année de participation. Les enseignants ont évoqué principalement trois thèmes : le développement des savoirs sur les textes informatifs, leurs pratiques d'enseignement de ces textes et l'articulation lecture-écriture.

### *Les savoirs sur les textes informatifs*

Les onze personnes, ayant toutes participé pendant deux années complètes au projet, ont évoqué le développement de nouveaux savoirs liés au modèle (Kintsch, 2013) et à la typologie présentés (Meyer, 1975). Bien que l'enseignement ne semble jamais loin, ces extraits mettent d'abord les savoirs en exergue.

« Aujourd'hui, ce n'est plus un genre nébuleux, je vois des caractéristiques qu'on ne faisait pas remarquer avant. On parlait toujours du schéma de récit, mais pas de textes informatifs parce que finalement, peut-être qu'on n'est pas à l'aise avec ce type de texte. » (Patricia, 5<sup>e</sup>, lignes 33-34)

« J'ai appris des choses que je n'avais jamais apprises avant. On n'est pas formé sur ce texte, mais pourtant, c'est difficile. Avec ce projet, j'ai appris ce qu'est un texte informatif, comment l'analyser, puis comment le rendre compréhensible. » (Philippe, 6<sup>e</sup>, lignes 31 à 33)

Les savoirs sur les caractéristiques de ces textes ne sont pas seulement évoqués de façon générale, car les enseignants dévoilent une meilleure connaissance des structures et de la façon d'identifier les idées principales, ce qui rappelle les éléments théoriques du projet.

« Avant, je voyais ça comme un genre de texte qui changeait tout le temps. Maintenant, j'y vois tout de suite ses caractéristiques spécifiques. Je connais maintenant avec précision les structures. » (Josée, 4<sup>e</sup>, lignes 21-22)

« Mes connaissances sont meilleures sur la lecture et l'écriture de textes informatifs. Je sais à quoi ressemble maintenant un bon paragraphe avec une idée principale, autant en lecture, autant pour le corriger quand c'est un élève qui vient de l'écrire. C'est clair maintenant. » (Évelyne, 6<sup>e</sup>, lignes 28 à 31)

Ainsi, les savoirs des enseignants à l'égard des textes informatifs se mobilisent lorsqu'ils lisent des textes, notamment ceux des élèves. Or, c'est le cas aussi dans les activités d'écriture de cinq d'entre elles, dont Jacinthe et Lucie.

« Je me sens plus compétente pour écrire un texte informatif moi-même ! Ce que j'ai montré aux élèves, je l'utilise moi aussi. En devenant une meilleure auteure de texte informatif, je suis une meilleure enseignante. » (Jacinthe, 5<sup>e</sup>, lignes 21 à 23)

« Comment ça personne ne m'avait parlé de l'idée principale avant ? J'écris maintenant de textes bien mieux organisés. Il me semble que cela m'aurait aidée pendant mes études à l'université. » (Lucie, 4<sup>e</sup>, lignes 23 à 25)

Ces savoirs construits progressivement pendant deux années se révèlent également dans les extraits portant sur les pratiques d'enseignement.

### ***Pratiques d'enseignement des textes informatifs et de leurs caractéristiques***

Tous les participants ont indiqué avoir changé leurs pratiques pour intégrer davantage et de façon plus précise le texte informatif et ses caractéristiques. Les enseignants ont mentionné accorder plus de temps d'enseignement au texte informatif puisqu'il était maintenant mieux connu et plus maîtrisé, en plus d'être inséré dans des séquences complètes. À propos, voici ce que Sébastien a relevé comme prise de conscience liée à la place du texte informatif en classe.

« Avant, je ne faisais presque pas lire des textes informatifs en dehors des manuels en science et en univers social. J'ai compris dans ce projet que ces textes, c'est aussi une partie du programme de français. » (Sébastien, 6<sup>e</sup>, lignes 58 à 60)

En plus d'accorder une plus grande place aux textes, les enseignants précisent les contenus visés dans les activités.

« Je cible des choses précises maintenant lorsque j'aborde le texte informatif, comme l'idée principale. Je ne dis plus seulement qu'on va travailler sur un texte, mais qu'on va travailler l'idée principale et ses idées secondaires. C'est vraiment plus clair. » (Philippe, 6<sup>e</sup>, lignes 74 à 76)

« Avant, je ne mettais pas l'accent sur les marqueurs de relation, je n'étais pas consciente de leur importance. Maintenant, ils font partie de mon enseignement au quotidien. » (Paula, 4<sup>e</sup>, lignes 45-47)

L'accent sur ces spécificités est lié aux nouveaux savoirs. Patricia trace un lien entre ce qui était mis de l'avant dans le projet et la façon dont elle a transposé ses savoirs en classe à travers ce qu'elle nomme des « procédures » d'enseignement.

Dans ce projet, on passait du temps à analyser le squelette du texte. On ne parlait pas juste du sujet du texte, mais des procédés. Aujourd'hui, il m'arrive souvent de demander aux élèves de trouver des indices qui dévoilent la structure du texte lu. Ils me disent des fois que je fais des mathématiques. C'est parce que mes procédures sont devenues très précises quand on lit ou écrit des paragraphes. (Patricia, 5<sup>e</sup>, lignes 45 à 50)

En somme, les praticiens révèlent un lien entre le développement de savoirs et de nouvelles pratiques. Dans la même veine, des extraits éclairent aussi le développement d'activités combinant la lecture et l'écriture, un autre aspect important du projet.

### ***Enseignement articulé de la lecture et de l'écriture de textes informatifs***

Les enseignants disent avoir adopté des pratiques pour articuler la lecture et l'écriture, en planifiant les activités, les enchainant et les équilibrant.

« Maintenant, je sais que mes élèves doivent se mettre à la place de l'écrivain quand ils lisent et vice-versa. Ils deviennent critiques en lisant sur le plan de l'organisation des idées de l'auteur. C'est vraiment tout un changement. » (Patricia, 5<sup>e</sup>, lignes 105 à 107)

« J'ai découvert que je n'avais pas un équilibre entre mon enseignement de la lecture et de l'écriture auparavant. Je faisais beaucoup plus de lecture. Là, je sais mieux comment équilibrer. » (Nadia, 4<sup>e</sup>, lignes 110 à 113)

Pour y arriver, les outils présentés lors des journées de formation ont été repris en classe par une majorité de personnes. Paula et Jennifer évoquent comment elles ont transposé des outils de formation en outils didactiques pour mieux articuler la lecture et l'écriture.

Avant, je ne pensais pas qu'un texte pouvait prendre forme dans un schéma. En le faisant, on peut percevoir la façon dont l'auteur l'a planifié et les élèves ont l'impression de découvrir son squelette. Après, en écriture, on réutilise la même technique et le même schéma. Cela aide énormément à comprendre l'organisation. (Paula, 4<sup>e</sup>, lignes 82 à 86)

Maintenant, je planifie mes activités de lecture et d'écriture côte à côte. Je sors mes schémas, mes marqueurs de relation, mes thèmes. On dirait que je vois toutes les interactions entre les activités, en commençant par les plus faciles jusqu'aux plus difficiles. (Jennifer, 5<sup>e</sup>, lignes 105 à 108)

Enfin, l'articulation des activités de lecture et d'écriture n'apparaît pas seulement comme une nouvelle façon de penser des activités ponctuelles. Les enseignants ont plutôt appris à déterminer une séquence à travers laquelle les connaissances s'enchainent, comme l'expliquent Évelyne et Lucie.

Au départ, tu as besoin de textes pour alimenter tes élèves. C'est correct de prendre du temps pour ça, faire de l'exploration et préciser les structures. Après, on y revient en écriture. Cela devient plus dur parce que les élèves deviennent des auteurs, ils doivent tout contrôler, mais ils ont des exemples et ils ont des critères. C'est progressif. (Évelyne, 6<sup>e</sup>, lignes 178 à 180)

J'ai appris comment enchaîner des activités qui sont toujours plus complexes en passant de la lecture vers l'écriture. Tout le monde disait qu'il fallait faire ça, mais je n'avais pas un exemple concret. C'est facile à dire : fais une séquence d'activités qui fait interagir la lecture et l'écriture ! Maintenant que j'ai vu comment on procède, là je trouve ça facile. (Lucie, 4<sup>e</sup>, lignes 97 à 100)

Ces entretiens ont ainsi permis de décrire les savoirs acquis par les participants liés aux structures, aux idées principales et aux marqueurs de relation, de même que les pratiques nouvelles déclarées à leur égard : un temps d'enseignement augmenté, une planification plus rigoureuse, l'utilisation de nouveaux outils et l'intégration d'une articulation lecture-écriture dans l'enseignement des textes informatifs.

## Discussion

Les enseignants ayant participé à ce projet ont reçu 10 journées de formation sur deux ans afin d'aborder cette formation comme un processus d'apprentissage continu et collaboratif (Richard et al., 2017). Ces formations visaient le développement de connaissances sur des objets précis et sur des pratiques d'enseignement qui leur correspondent (Bucheton et Soulé, 2009).

En plus de ces formations, ce projet assurait un accompagnement direct en classe par des conseillères pédagogiques et les chercheuses afin de soutenir la planification et le pilotage des actions (Bélanger et al., 2012 ; Darling-Hammond et al., 2009). En développant des séquences d'activités à expérimenter, le développement professionnel mis de l'avant ciblait l'apprentissage des élèves à partir de situations d'apprentissage concrètes ayant le potentiel de faciliter le travail en classe (Giguère, 2020). Ces conditions réunies ont donné lieu aux résultats suivants :

*Les savoirs sur les textes informatifs* ont été bonifiés. À la fin du projet, les participants évoquent des savoirs plus solides sur ces textes lorsqu'ils les lisent et les écrivent, en décrivant plus précisément leurs structures, les marqueurs et les idées principales. Ceci est intimement lié au modèle présenté (Kintsch, 2013) ainsi qu'à la typologie étudiée (Meyer, 1975) lors des formations et à partir desquels les séquences d'activités étaient créées.

De plus, *les enseignants ont abordé de nouvelles pratiques*. Ils passent plus de temps à enseigner ces textes et leurs composantes, à étudier les procédés d'écriture, puis à susciter le questionnement et le raisonnement chez leurs élèves en ce qui concerne les caractéristiques des textes informatifs. Ces pratiques sont d'ailleurs recommandées dans une méta-analyse sur les pratiques d'enseignement du texte informatif (Pyle et al., 2017).

*L'articulation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* était aussi visée dans ce projet. Les participants ont dévoilé leur nouvelle façon de combiner la lecture et l'écriture de textes informatifs, en planifiant des allers-retours entre ces activités, en réutilisant les schémas de textes et en s'inspirant des procédés des auteurs. Ils ciblent plus facilement les composantes de la compréhension à travailler avec les élèves et sélectionnent des activités d'écriture qui leur correspondent (voir Hebert et al., 2013). Enfin, les enseignants disent maintenant développer des séquences qui enchaînent des activités simples à complexes.

En somme, les enseignants nomment des savoirs plus justes sur les textes informatifs et disent avoir développé des pratiques d'enseignement plus rigoureuses, qui leur correspondent. En ayant la possibilité de tester des dispositifs, de piloter des situations et d'y réfléchir, ils évoquent une plus grande aisance à articuler des contenus. Il semble donc que l'importance d'amener les enseignants à sélectionner les contenus, à les agencer et à les répartir à moyen et à long terme (Simard, 1997) demeure présente en didactique.

### ***Contributions à l'avancement des connaissances***

Plusieurs écrits ont traité du développement professionnel des enseignants en lecture et en écriture (Giguère, 2020 ; Goigoux et al., 2021). Or, les conditions suscitant ce développement n'apparaissent pas de façon coordonnée et rassemblée dans une étude traitant de textes informatifs. Dans la même veine, plusieurs chercheurs avaient démontré l'intérêt d'enseigner les composantes de la macrostructure du texte (De Weck et Schneuwly, 1994; Ecalle et al., 2013) ou la contribution de différentes activités d'écriture sur les habiletés en lecture (Graham et Hebert, 2011). Néanmoins, peu de recherches portaient sur une formation permettant à des praticiens d'articuler consciemment les connaissances partagées en lecture et en écriture de textes informatifs, des objets complexes et peu maîtrisés (Hall et al., 2005; Reutzel et al., 2016). Ainsi, cet article donne à voir que les conditions réunies et mises en place ont favorisé l'appropriation progressive de connaissances et de pratiques nouvelles liées à l'enseignement du texte informatif. Il est important de rappeler, à ce chapitre, qu'après une première année de participation à ce projet, les enseignants disaient avoir toujours besoin de formation et de soutien complémentaires.

### ***Limites***

Ainsi, bien que les participants aient rapporté de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques en ce qui a trait au texte informatif, il est important de se pencher sur les limites d'une telle étude. En effet, des chercheuses, des conseillères pédagogiques et des bibliothécaires ont travaillé de près avec les praticiens pendant deux ans. Après une année complète, les enseignants demandaient toujours des formations et des accompagnements complémentaires.

De telles conditions appuyant la formation continue comportent aussi des limites. En effet, de telles ressources ne sont plus nécessairement accessibles dans les milieux scolaires avec la pénurie de personnel qualifié dans les écoles du Québec. Les résultats peuvent sembler intéressants, mais s'ils sont difficilement reproductibles, ils s'en tiendront à un contexte de recherche loin de la réalité du terrain. En ce sens, des questions doivent être soulevées au sujet des moyens que le Québec se donne actuellement pour répondre à ses ambitions touchant la formation initiale et continue de grande qualité auprès des enseignants, puis de la réussite scolaire des élèves.

Remerciements : Cette étude a été financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC 2017-LC-196854).

## Références

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bélanger, J.; Bowen, F.; Cartier, S.; Desbiens, N.; Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégré. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Catts, H. W. (2022). Rethinking how to promote reading comprehension. *American Educator*, 45(4), 26-33.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Chiss, J. L., David, J. et Reuter, Y. (2015). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. De Boeck Supérieur.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://doi.org/10.4074/S0013754516002032>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 57(2018), 143-162. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42-50.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-245). Presses universitaires de Namur.
- De Weck, G. et Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17(3), 465-477. <https://doi.org/10.1080/01638539409544879>
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. <https://doi.org/10.7202/1035312ar>
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève.
- Dreher, M. J. et Kletzien, S. B. (2016). Have recommended book lists changed to reflect current expectations for informational text in K-3 classrooms? *Reading Psychology*, 37(3), 371-391. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1055871>
- Doubet, K. J. et Southall, G. D. (2018). "Nobody but a reader ever became a writer": Integrating reading and writing instruction to help adolescents tell their stories. *Virginia English Journal*, 67(2), 25-33.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K., Ward, A. E., et Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>

- Ecalte, J., Bouchafa, H., Potocki, A. et Magnan, A. (2013). Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01491.x>
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166. Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19951>
- Giguère, M. (2020). Le cercle pédagogique: pour développer les savoirs et les pratiques d'enseignement en grammaire actuelle. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 13(3). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.849>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (p.67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. et McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. et Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Hebert, M., Gillespie, A. et Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Jeong, J., Gaffney, J. S. et Choi, J. O. (2010). Availability and use of informational texts in second-, third-, and fourth-grade classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 435-456. <https://doi.org/10.2307/25704889>
- Kim, Y. S. G., et Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia*, 71(2), 218-237. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00208-8>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans D. E. Alvermann, N. J. Unrau et R. B. Ruddell (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (6<sup>e</sup> éd., p. 807-839). International Reading Association.
- Laroui, R. (2011). Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 44, 75-91. <https://doi.org/10.4000/reperes.176>
- MacKay, K. L., Young, T. A., Muñoz, S. H. et Motzkus, T. L. (2020). Expository texts in first-grade classroom libraries: Issues in teacher selection. *Reading Psychology*, 41(4), 264-286. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768978>
- Mukamurera, J. Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Martel, V., Lévesque, J. Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- McElhone, D., Tenore, F. B. et Davis, D. S. (2017). How teachers mobilize and transform their conceptualizations of reading comprehension into representations of instructional practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 232-247. <https://doi.org/10.1177/2381336917718502>

- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company.
- Meyer, B. J. F. et Ray, M. N. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Meyer, B. J., Wijekumar, K. et Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: Variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K–5 classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53. <https://doi.org/10.1080/02702710903241322>
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Penneman, J. (2020). Entre formation et accompagnement des enseignants : conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 127-159.
- Phelps, G. (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 137-154. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9070-6>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W. et Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Renaud, J. (2020). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 61, 223-246. <https://doi.org/10.4000/reperes.2727>
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Clark, S. K. et Kumar, T. (2016). The Informational Text Structure Survey (ITS<sup>2</sup>): An exploration of primary grade teachers' sensitivity to text structure in young children's informational texts. *Journal of Educational Research*, 109(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918927>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette. (2017). *Quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances*. FRSC et MEES, Programme Actions concertées. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap\\_2014-2015\\_richard.m\\_rapport\\_lecture-ecriture.pdf.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf)
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.- P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. de Saint-Georges (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 59-82). Armand Colin.
- Schillings, P., Géron, S. et Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, 3. Repéré à : <http://hdl.handle.net/2268/215725>
- Shanahan, T. (2014). How and how not to prepare students for the new tests. *Reading Teacher*, 68(3), 184-188. <https://doi.org/10.1002/trtr.1315>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. ERPI.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Turcotte, C., Berthiaume, R. et Caron, P.-O. (2018). Description and interactions of informative text structure knowledge and skills of French-speaking Grade 6 students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(9), 2147-2164. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9875-0>

Turcotte, C. et Caron, P.-O. (2020). Better together: Combining reading and writing instruction to foster informative text comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>.

## Pour citer cet article

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godin, M.-P. (2022). Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche en lecture-écriture. *Formation et profession*, 30(3), 1-15 <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.778>