

Espace scriptural scolaire en francophonie canadienne : analyse sémantique des curriculums

Isabelle Dufour

Université d'Ottawa  
iduf007@uottawa.ca

Résumé

Cet article a pour but de présenter une analyse des prescriptions ministérielles tirées des programmes d'études de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Saskatchewan, du Manitoba, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario quant au développement de la compétence scripturale attendue au terme de la scolarité obligatoire. La méthode employée est celle de l'analyse sémantique du discours. Six catégories d'informations ont été retenues : la conception de l'apprentissage de l'écriture, le type d'approche pédagogique préconisée pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le type de grammaire préconisée, la typologie des textes à produire par les élèves, la conception des technologies de l'information et des communications en lien avec l'écriture, la bibliographie développée et l'intertextualité. La question de recherche est la suivante : que peuvent révéler les curriculums étudiés, en filigrane de leur fonction scolaire normative, à propos de la culture scolaire de l'écrit au Canada français?

Introduction

Le présent article, portant sur un des espaces éducationnels de la francophonie canadienne, tire d'entrée de jeu sa source du travail effectué à l'hiver 2009 dans le cadre d'une recherche pour le projet *Autoévaluation et régulation des apprentissages en milieu minoritaire* soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Il s'agissait d'une incursion dans l'espace scolaire pancanadien, précisément en francophonie minoritaire, à travers l'élaboration d'une instrumentation sur les compétences et les connaissances en écriture en français d'élèves ontariens (milieu minoritaire) et d'élèves québécois (milieu majoritaire). La conception de cet outil interprovincial a nécessité un examen attentif des programmes d'études des deux provinces.

Référant aux ressources documentaires du *Conseil des ministres de l'Éducation du Canada* (CMEC), dans l'optique d'avoir une vue pancanadienne des programmes, nous avons constaté que les épreuves du *Programme d'Indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) (CMEC, 2004) des jeunes canadiens avaient été remplacées en 2007 par celles du *Programme pancanadien d'évaluation* (PPCE) (CMEC, 2007) et que l'écriture ne faisait plus partie de l'évaluation. En cela, le PPCE rejoignait les visées des évaluations internationales du *Programme for International Assessment* (PISA) de l'*Organisation de coopération et de développement économique* (OCDE, 2009) touchant à la lecture, aux mathématiques et aux sciences.

Ainsi, l'habileté en écriture ne faisait plus partie du paysage scolaire de l'évaluation pancanadienne, et ce, après que le *Conseil des ministres de l'Éducation du Canada* eut révélé la faible performance en écriture des élèves francophones en milieu minoritaire :

C'est dans le domaine de l'écriture que les comparaisons sont les plus négatives. L'ensemble (100 %) des 30 comparaisons intraprovinciales et pancanadiennes reflète que les résultats des élèves francophones en milieu minoritaire sont inférieurs à ceux des élèves anglophones de la même instance ainsi qu'à ceux de l'échantillon canadien. (Landry et Allard, 2002, p. 10)

Quant à ces mêmes résultats au PIRS, Bouchama et Lapointe (2008) ont proposé une étude quantitative comparative de 15 attributions causales de la performance en écriture entre les élèves de 16 ans des milieux francophones minoritaires et ceux du milieu francophone majoritaire. Les auteurs ont pu montrer, à l'instar de Landry et Allard (2002), que ces élèves francophones minoritaires, comparés aux élèves du Québec, attribuaient davantage leur faible performance à leur enseignant et leur bonne performance à la chance.

### Pertinence de la recherche

Cette problématique de la « faible » performance en français et de leurs attributions causales par les élèves des milieux francophones minoritaires rejoint aussi la question de l'insécurité linguistique étudiée récemment sur le plan sociolinguistique par Dalley et Roy (2008) et par Boudreau et Dubois (2008). Sous un autre angle, si la recherche en didactique du français langue d'enseignement s'est attachée à investiguer du côté des compétences réelles des élèves canadiens en écriture (Cavanagh, 2007; Lord 2007a; Lord, 2007b), aucune étude, selon la recension des écrits effectuée, ne s'est penchée sur les curriculums pour l'enseignement du français. Or, cet espace scriptural méritait examen : les programmes d'études s'avèrent des produits sociohistoriques pouvant informer sur cette composante centrale du domaine de la langue : l'écriture (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008, p. 188). Si un espace scolaire se donne à lire à travers les pratiques effectives d'écriture en classe et à travers les performances des élèves, ce que Depover et Noël (2002) nomment le curriculum réel, en amont de ces pratiques, se trouvent d'abord les discours légitimes véhiculés par le « curriculum prescrit » (Depover et Noël, 2005).

Ces curriculums nous interpellent, car ils sont porteurs de discours hautement légitimes dont le style a pour but de convaincre et de prescrire des positions didactiques et des actions pédagogiques. Le concept d'espace scriptural convient ici pour désigner le déploiement des curriculums prescrits sur l'écriture. Tracer les contours de cet espace permettra sans doute de cibler le type de recherches à mener dans l'avenir sur l'écriture scolaire au Canada français en lien avec la problématique de la faible performance des jeunes scripteurs, particulièrement celles des personnes appartenant aux milieux minoritaires.

### Cadre conceptuel et présentation du corpus

Nous proposons d'abord dans ce texte un cadre conceptuel sur l'écriture. Nous exposons ensuite la méthodologie employée afin d'analyser les programmes de français canadiens pour le domaine de l'écriture. Les données sont tirées des programmes d'étude et des régimes pédagogiques des provinces suivantes : Colombie-Britannique; Alberta; Île-du-Prince-Édouard; Saskatchewan; Manitoba, Nouvelle-Écosse; Nouveau-Brunswick; Ontario<sup>1 2</sup>. Suit ensuite l'analyse proprement dite de ces discours légitimes sur l'écriture, puis, en guise de conclusion, quelques questions et avenues de recherche en découlant.

### *Cadre conceptuel*

Notre cadre de recherche s'articule autour de trois catégories conceptuelles. La première traite de l'écriture comme « révolution », sous un angle historique; la deuxième aborde l'écriture sous l'angle scolaire; la dernière présente le concept de curriculum. Nous présentons ci-dessous chacune de ces catégories.

### *Révolution de l'écrit*

Depuis l'avènement des sociétés dites postmodernes, nous assistons à une révolution importante quant à la culture de l'écrit. Les textes écrits se trouvent d'ordinaire au centre des changements importants associés aux mouvements idéologiques, politiques et d'abord religieux. Pensons entre autres à l'omniprésence de l'écrit dans les religions monothéistes; les textes apparaissent aujourd'hui, sous des contours désormais insaisissables, au centre de la vie des individus. L'invention de l'imprimerie, puis toutes les avancées du domaine de l'édition, puisqu'il faut remonter aux origines de ce renversement de perspective, ont ainsi permis aux textes de circuler hors des cercles cléricaux, étatiques et scolaires. Cette circulation, d'abord élitaire, connaît aujourd'hui un autre essor via les technologies de l'information. Au corpus plus restreint d'œuvres canoniques se mesure aujourd'hui un foisonnement de textes et d'hypertextes qui changent la nature de notre rapport social, personnel et scolaire à l'écrit (Vandendorpe, 1999 ; Jaffré, 2004 ; Chartier, 2007).

### *Système scolaire et écriture*

Les systèmes scolaires n'échappent pas à cette révolution. La scolarité obligatoire, tournée d'abord vers l'alphabétisation et la lecture des textes légitimes, se recadre désormais davantage vers la production de textes par l'élève. Pour Chartier (2007), spécialiste de la lecture obligatoire en France, « Ce qui ressort, des mutations en cours, c'est que les problèmes de l'échec scolaire se sont déplacés de la lecture vers l'écriture » (p. 290). L'auteure nous rappelle, d'un même souffle, que Célestin Freinet, père de la pédagogie nouvelle, est le pilier d'une pédagogie de la langue écrite axée sur la production d'écrits<sup>3</sup>, l'écriture faisant partie du parcours naturel de l'enfant. Ce parcours n'est pas sans lien avec la sensibilité pédocentriste plaçant la subjectivité de l'élève au centre du processus créateur d'écriture.

### *Concept de curriculum*

Afin de poursuivre plus avant ce tour d'horizon conceptuel, force est de distinguer l'acception française du mot « curriculum » de l'acception anglaise. En français, on définit le curriculum comme l'« ensemble intégré des éléments qui définissent le contenu de la formation en fonction d'objectifs à atteindre et de compétences à acquérir, mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé et construit dans le cadre d'un système d'éducation » (Office québécois de la langue française, 2009, p. ). On lui préfère en général le terme de « programme d'études », quoique dans le *Nouveau Petit Robert* (2008), le mot curriculum ne réfère pas au concept de programme d'études ; le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villiers, 2000) signale que le terme d'« curriculum » est une impropriété pour désigner un programme d'études ou un cursus scolaire. Cette impropriété provient du brouillage de sens entre l'acception française et l'acception anglaise du mot, dont la seconde dépasse largement le sens de programme d'études et n'a pas d'équivalent dans la langue de Molière :

Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord, dans le vocabulaire pédagogique anglo-saxon, un parcours éducationnel, un ensemble continu de situations d'apprentissages (« learning experiences ») auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. (Forquin, 1989, p. 22 et 23).

À cet égard, nous devons saisir les études du curriculum comme un vaste territoire de recherches articulées selon des postures épistémologique et méthodologique différentes : d'une part, les travaux des chercheurs britanniques, connus chez les universitaires francophones à travers Forquin (1989) (en particulier, Young et Bernstein en 1971) et ceux des canadiens associés aux « curriculum studies » ou « curriculum theory » (par exemple, Sumara, Davis et Laidlaw, 2001), comme cadre plus large que l'étude des programmes seuls, et, d'autre part, ceux des chercheurs dont l'intérêt se portent en propre sur l'examen des programmes d'études et des réformes éducatives selon des perspectives disciplinaires ou de changement social (Gauthier et Saint-Jacques, 2002). Concernant l'étude curriculaire de la

discipline « français », des auteurs ont examiné la question, surtout au Québec (Roy, 2002; Gagnon, 2001; Côté et Simard, 2007), mais aucun, d'après notre revue de la documentation, n'a examiné la discipline *français* à travers la loupe plus spécifique du domaine de *l'écriture* en milieu minoritaire.

### Questions de recherche

La présente recherche s'intéresse aux discours sur l'écriture portés par les programmes d'études. Nous nous intéressons à la question suivante : d'une province canadienne à une autre, quelles sont les prescriptions ministérielles ayant trait à la compétence scripturale des jeunes francophones en milieu minoritaire construite au terme de leur scolarité obligatoire? En sous questions, pouvons-nous y déceler un construit discursif unifié autour d'un profil scriptural du jeune Franco-Canadien? Que peuvent révéler ces curriculums, en filigrane de leur fonction scolaire normative, à propos de la culture scolaire de l'écrit au Canada français?

### Méthodologie

La méthode employée est celle de l'analyse sémantique du discours. Une lecture flottante des curriculums a, d'entrée de jeu, été effectuée. Ensuite, un codage a été réalisé à travers l'élaboration d'une grille de lecture, au sens où l'entend Van der Maren (2003), c'est-à-dire, à l'aide de catégories préétablies d'informations souhaitées découlant du cadre conceptuel ; la cueillette d'informations a été élargie, au sens où la grille est demeurée ouverte pour la construction de nouvelles catégorisations en cours de lecture. Une deuxième lecture a été faite afin de retranscrire, s'il y avait lieu, dans chacune des grilles et pour chaque province, l'information relative à chaque catégorie. Six catégories d'information ont été retenues parmi les 10 catégories créées en début de recherche :

1. La conception de l'apprentissage de l'écriture;
2. Le type d'approche pédagogique préconisée pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture;
3. Le type de grammaire préconisée;
4. La typologie des textes à produire par les élèves;
5. La conception des TIC en lien avec l'écriture;
6. La bibliographie développée et l'intertextualité.

La grille de lecture visait à recueillir des données qualitatives et à procéder à une analyse de contenu pour chaque programme. Plus largement, un survol holistique de l'espace scriptural scolaire (et les avenues de recherche que cet espace pourrait générer) est proposé en guise de conclusion.

### Résultats et discussion

Les résultats obtenus sont présentés et discutés ici selon les six catégories d'analyse. Quelques tendances générales se dessinent toutefois : l'élève scripteur, rendu autonome grâce à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives autour du processus d'écriture, construit le sens de ses textes en fonction de ses besoins de communication. L'élève est mis en contrôle des tâches d'écriture par l'utilisation de ces stratégies, tâches d'écriture se devant d'être significatives pour les élèves, bien qu'on ne précise pas toujours ce qu'on entend par « significatives ». De plus, même si la nouvelle grammaire n'est pas évoquée explicitement dans tous les programmes, il faut souligner la place importante accordée à la grammaire textuelle, entre autres aux éléments liés à la cohérence textuelle, facteur premier de lisibilité d'un texte, selon la recherche en didactique de l'écrit. Quant aux technologies de l'information et des communications, les programmes y réfèrent peu pour le domaine de l'écriture en regard de ce qui est observable comme révolution scripturale à l'extérieur de l'école. Les possibilités du traitement de texte et

celles des logiciels de correction sont clairement présentes dans trois programmes seulement (Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse et Ontario), alors que, paradoxalement, la plupart des scripteurs aujourd'hui ne sauraient s'en passer.

### *Conception de l'apprentissage de l'écriture*

Dans tous les programmes, l'élève scripteur est défini comme actif dans la construction du sens d'un texte. Il écrit pour répondre à ses besoins de communication. En cela, l'idée du don, souvent associée à l'écriture, est remplacée ici par l'idée de stratégie et de compétence scripturale développée par l'entremise d'un découpage des composantes du processus d'écriture (planification et ébauche, mise en texte, révision et publication). La psychologie cognitive et les modèles du processus d'écriture apparaissent clairement comme arrière-plan théorique des programmes quant à la compétence scripturale.

Il semble également que la centration sur les composantes du processus d'écriture, entre autres sur les techniques de révision de texte, débouche implicitement sur une conception nouvelle du statut des erreurs : celles faisant partie du processus d'apprentissage même. Nous avançons l'hypothèse que cette conception du statut des erreurs, si tant est qu'elle pénètre la classe de français, devrait idéalement avoir un impact positif pour contrer l'insécurité linguistique<sup>4</sup> des élèves observée d'abord lors de la prise de parole à l'oral dans les écoles francophones en milieu minoritaire. Or, contrairement à la communication orale et à la lecture du corpus d'œuvres littéraires francophones canadiennes souvent priorisées dans les programmes, le domaine de l'écriture est plus ou moins présenté comme un espace de construction identitaire.

Les programmes présentent plutôt des résultats attendus d'apprentissage selon une progression par année. Les mêmes contenus découpés sont présentés, puis approfondis selon le niveau scolaire. La dernière année de la scolarité obligatoire est axée sur la consolidation des approfondissements. Il s'agit donc dans l'ensemble d'une progression spiralaire.

### *Types d'approches pédagogiques préconisées pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture*

En général, dans les programmes et en ce qui concerne l'écriture, on préconise une approche par projets, projets pour lesquels les élèves sont accompagnés par l'enseignant. Le travail coopératif est également fortement proposé pour la planification collective des tâches complètes d'écriture et pour la révision entre pairs. La lecture du processus d'écriture inspiré du modèle de Hayes et Flowers (1980) que donnent certains programmes semble toutefois linéaire. En effet, les différentes étapes du processus d'écriture ne se présentent pas toujours dans l'ordre chez tous les scripteurs (planification, mise en texte, révision). Plusieurs scripteurs experts commencent par une mise en texte, pour ensuite dégager un plan; d'autres retournent à la planification après une première révision comme le montre la génétique textuelle (ce que permet entre autres aisément le traitement de texte, trop absent des programmes comme outil pertinent d'écriture). Ce modèle d'écriture, si présenté dans une forme étagée, risque de se figer dans les pratiques enseignantes

Dans un autre ordre d'idées, et en lien avec la psychologie cognitive évoquée au point précédent, les stratégies doivent être enseignées de façon explicite par l'enseignant qui doit se poser comme scripteur expert en modélisant sa pratique d'écriture.

### *Type de grammaire préconisée*

Quant à la grammaire du texte et de la phrase, plusieurs programmes proposent de les travailler par l'intermédiaire d'observations de phrases et de textes à travers une démarche inductive. Le seul

programme qui se positionne explicitement en faveur de la nouvelle grammaire est celui de l'Ontario. Le programme de l'Alberta y fait aussi une large place. Dans les autres programmes, pour l'année 2009, on réfère à ce que qui pourrait être qualifié de grammaire de transition, c'est-à-dire, qu'il ne s'agit pas de la grammaire normative traditionnelle et qu'une large place est faite aux concepts associés à la grammaire textuelle (une des composantes centrales de la nouvelle grammaire), sans en employer pourtant le métalangage. À titre indicatif, sur un autre thème connexe à la grammaire, peu de programme prescrit l'orthographe rectifiée : dans l'ordre, seuls les ministères de l'Éducation de l'Alberta et de la Saskatchewan en ont officialisé l'usage en 2009 (Association canadienne des réviseurs, 2012).

### *Typologie des textes à produire par les élèves*

Plusieurs programmes réfèrent explicitement ou pas à la typologie des textes d'Adam (1992). De manière plus concrète, il y a clairement trois grandes catégories de productions écrites proposées aux élèves : les écrits scolaires (analyse critique, rapport de recherche, dissertation); les textes dits courants (curriculum vitae, demande d'emploi, note de service, lettre d'opinion pour un journal); les genres de fiction (conte, nouvelle, chapitre de roman). Concernant cette catégorie « de fiction », peu de référence est faite à l'écriture de textes paralittéraires : bande-dessinée, science-fiction, livre dont vous êtes le héros, blogue et ce, même si plusieurs programmes, en Ontario en particulier, en prescrivent pourtant la lecture. Les dissertations à partir d'œuvres littéraires semblent davantage réservées aux cours optionnels de français (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba). En Ontario, ces pratiques de dissertations à partir d'œuvres littéraires canoniques sont davantage réservées au cours de français préuniversitaire, alors qu'au Québec, elles sont plutôt obligatoires pour tous les cégépiens et font office d'épreuves sanctionnant l'obtention du diplôme d'études collégiales<sup>5</sup>.

### *Conception des technologies de l'information et des communications*

La place des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les programmes dépend souvent du fait qu'elles sont considérées tantôt comme une discipline autonome, tantôt comme une compétence transdisciplinaire (ou tronc commun d'apprentissages). Les programmes analysés sont en général peu explicite sur l'utilisation des TIC dans le domaine précis de l'écriture. Toutefois, les programmes de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse renvoient explicitement à la création de « produits médiatiques ». Les enseignants sont invités à employer, en classe de français, plusieurs technologies et leurs élèves sont amenés à construire des messages en recourant à des formes médiatiques. Pour la Nouvelle-Écosse et l'Ontario, on invite les élèves à publier leurs écrits sur Internet. Le traitement de texte y est aussi présenté comme un outil puissant pour la révision: sont évoqués la rapidité des changements à effectuer, les suppressions et déplacements possibles. Dans ces deux programmes, on fait allusion aux logiciels de correction orthographique dont l'utilisation devrait être enseignée aux élèves.

### *Bibliographie et intertextualité*

À part le programme de l'Ontario, tous les documents offrent une bibliographie. Un des auteurs les plus évoqués est Tardif (1992). La référence au programme du Québec est présente aussi à quelques reprises : peut-on parler d'externalisation, en référence à ce qu'avance Gérin-Lajoie (2008) sur la structure normative calquée? L'œuvre de Viau (2006) est également référencée à quelques reprises sur la motivation scolaire. Pour ce qui est de l'enseignement du français, nous notons plus de références au domaine de la lecture qu'à celui de l'écriture (Giasson, 1994, entre autres); quant à la didactique de l'écriture et à la grammaire, nous retrouvons notamment des textes des années 1990 de Chartrand (1996) et de Reuter (1994). Le programme du Nouveau-Brunswick, quant à lui, laisse une large place aux références sur l'analyse du discours, omniprésente dans les années 1980 : par exemple Propp (1970) et

Mainueneau (1981). Une particularité du programme de la Colombie-Britannique est de fournir un ensemble très détaillé de références à des ressources pédagogiques, mais aussi à des organismes liés aux arts et à la francophonie. Ce qui frappe aussi, dans l'ensemble, c'est le peu de référence sur l'écriture en milieu minoritaire; cela va de soi dans la mesure où il s'agit d'un domaine de recherche en émergence.

### Conclusion

De manière générale, les discours curriculaires quant à l'écriture ne renvoient plus aux pratiques de « reproduction » textuelle par la transcription d'un autre discours oral (la dictée par exemple), ni aux activités de scription, c'est-à-dire aux exercices visant à faire compléter des phrases ou à donner des réponses brèves. L'écriture désigne plutôt, dans l'espace scolaire francophone, une activité complexe débouchant sur une production finale d'un texte à socialiser.

Toutefois, peut-on vraiment parler « d'écriture » au singulier? Cet espace scriptural curriculaire n'est-il pas davantage l'espace des écritures? L'écriture ne peut donc pas être saisie comme un espace homogène. Pas plus qu'on ne peut scotomiser de cet espace les pratiques extrascolaires d'écriture des élèves à travers les médias sociaux. Malgré les limites méthodologiques inhérentes à notre étude- l'usage d'un logiciel de traitement de données qualitatives et la mise en place d'une triangulation des données auraient sans doute été nécessaires-, nous avons pu dresser un portrait holistique de cet espace scriptural légitime en débouchant sur des avenues nouvelles.

Une autre question à poser est celle de l'adéquation entre ces curriculums prescrits et les curriculums tels que mis en oeuvre dans les écoles francophones des milieux minoritaires. À cet égard, la piste avancée par Landry et Allard (2004) s'avère prometteuse :

Il pourrait être intéressant de comparer les programmes scolaires (p. ex. : les éléments des programmes-cadres) et les pratiques éducatives des groupes francophones en milieu majoritaire et des groupes francophones en milieu minoritaire. Si une partie des différences de rendement entre ces deux groupes peuvent s'expliquer par des variables de vécu langagier, il se peut aussi que certaines variables pédagogiques puissent être à l'origine des différences observées.

La comparaison des curriculums réels et des curriculums prescrits pourrait certes informer sur les causes de la faiblesse en écriture et les attributions causales qu'en font des élèves francophones des milieux minoritaires et qui sont détectées dans les dernières épreuves PIRS. Toutefois, il faudrait éventuellement un examen plus précis du lien entre, d'une part, les approches pédagogiques issues du psychocognitiviste et de la nouvelle grammaire et, d'autre part, la performance en écriture des élèves en milieux minoritaires.

Une autre recherche s'imposait également sur l'autorégulation des apprentissages afin de vérifier si l'élève réel cadre bel et bien avec ce scripteur autonome virtuel proposé par le discours légitime. À cet égard, le projet subventionné par le conseil de recherche en sciences humaines du Canada actuellement en cours sur l'autoévaluation et la régulation des apprentissages, entre autres en écriture, fournira un éclairage plus large sur le jeune scripteur franco-canadien.

Pour clore, la recherche sur l'écriture devrait davantage tirer partie des méthodes de recherche qualitatives dans l'examen du rapport à l'écrit des élèves, rapport formé, entre autres, des représentations, des expériences, des motivations, des affects et de la valeur accordée à l'écriture en français au Canada. Il faudrait aller plus loin dans l'étude du vécu langagier, en mettant en exergue les pratiques d'écriture réelles extrascolaires, mais également la complexité du rapport à la langue française en milieu minoritaire.

## Références

- Adam, J.-M., (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- Association canadienne des réviseurs. (2012). <http://www.reviseurs.ca/node/1335>.
- Audet, M. (2005). La pédagogie Freinet. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 195-208). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculum en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Londres*, Routledge & Kegan Paul (trad. fr : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit, 1975).
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie. Minorités et pédagogie* (p.145-175) Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Bouchama, Y. et Lapointe, C. (2008). Succes in Writing and Attribution of 16-Years-Old French-Speaking Students in Minority and Majority Environments. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), p. 194-209.
- Cavanagh, M. (2007). Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en vue de l'implantation d'un programme d'intervention en écriture. *Canadian Journal of Education*, 30(3), p. 691-724.
- Chartier, A.-M. (2007). L'école et les mutations de la culture écrite. Dans A.-M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire : histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* (p. 267-292). Paris : Retz.
- Chartrand, S. et al. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- \*Commission scolaire de langue française de l'Île du Prince-Édouard (2009) *Régime pédagogique*, Île du Prince-Édouard : <http://www.edu.pe.ca/cslf/lacs06.html>.
- Conseil des ministres de l'éducation (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Rapport analytique*. Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Conseil des ministres de l'éducation. (2007). *Programme pancanadien d'évaluation*. Récupéré le 18 février 2009 du site : <http://www.cmec.ca/pcap/indexf.stm>.
- Côté, H. et Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dalley, P. et Roy, S. (dir.) (2008). *Francophonie : Minorités et pédagogie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- De Villiers, M.-É. (2000). *Multidictionnaire de la langue français*. Montréal : Québec Amérique.
- Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1989). Curriculum et culture. Dans Forquin, J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (p. 7-27). Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, N. (2001). *Un dérapage didactique*, Stanké.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37-39.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.) *Francophonie. Minorités et pédagogie* (p. 65-94). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Hayles, J. R. et Flowers, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg and Steinberg (dir.) *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-DeMiniac, C. Brissand et M. Rispaïl (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*. (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Landry, R. et Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Université de Moncton. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Landry, R. et Allard, R. (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Rapport analytique*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Lord, M.-A. (2007a). Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants. Thèse de maîtrise inédite. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.
- Lord, M.-A. (2007b). Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ? *Formation et Profession*, 14 (1), p. 42-44.
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Nouveau petit Robert de la langue française*, 2008.
- \*Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2000). *Programme d'études du secondaire deuxième cycle (10-12) Français langue première*.
- \*Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique. (1995). *Français langue première de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ensemble de ressources intégrées*.
- \*Ministère de l'éducation du Manitoba. (1996). *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4)*.
- \*Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2004). *Programme d'études. Français 10411-10412*.



- \*Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2004). *Programme d'études. Français 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup>. Plan d'études. Tableau guides : pistes d'enseignement, pistes d'évaluation et ressources.*
- \*Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Le curriculum de l'Ontario 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Français.*
- \*Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1999). *Français. Programme d'études. Niveau secondaire.*
- Organisation de coopération et de développement économique. (2009). *Programme for International Assessment.*  
Récupéré le 18 février 2009 du site:  
[http://www.pisa.oecd.org/document/24/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_38378840\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html).
- Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique.* Définition. Récupérée le 18 février 2009 du site : [http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r\\_Motclef/index800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp).
- Propp, V. (1971). *Morphologie du conte.* Paris : Éditions du Seuil.
- Reuter, Y. et al., (1994). *Les interactions lecture-écriture.* Neuchâtel : Peter Lang.
- Roy, G.-R. (2002). L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études, Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 82-119). Sainte-Foy : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Sumara, D., Davis, B. et Laidlaw, L. (2001). Canadian Identity and Curriculum Theory : An Ecological, Postmodern Perspective. *Canadian Journal of Education*, 26 (2), 144-164.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Éditions Logiques.
- Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture.* Montréal : Boréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthode de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R., (2006). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck.
- Young M., (dir.) (1971) *Knowledge and control: New directions for the sociology of education.* Londres : Collier Macmillan.

#### Notes

- 
- <sup>1</sup> Pour ce qui touche l'enseignement du français dans le nord du Canada (Territoires du Nord-Ouest, Yukon, Nunavut), j'ai choisi de ne pas traiter la question dans le cadre de la présente étude, ce qui aurait complexifié de beaucoup l'analyse; ces provinces utilisent les programmes de l'Alberta et du Québec. Pour Terre-Neuve-et-Labrador, le programme employé est celui du Nouveau-Brunswick.
- <sup>2</sup> Les titres précédés d'un astérisque dans la section *Références* renvoient au corpus analysé.
- <sup>3</sup> À ce sujet, le lecteur pourra consulter, Audet, M. (2008). La pédagogie Freinet. Dans C. Gauthier, et M. Tardif. (dir.) *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 1995-2008.
- <sup>4</sup> Sur l'insécurité linguistique en milieu scolaire minoritaire, voir Boudreau et Dubois, 2008.
- <sup>5</sup> Ma thèse de doctorat se propose d'examiner plus avant cette dernière question à travers le rapport à l'écrit des collégiens inscrits dans les filières techniques au postsecondaire (collégial québécois).

